كلية التربية
قسم علم النفس التربوى

الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب التفكير لدى عينة من الطالبات المتفوقات والعاديات تحصيليا بالمرحلة الإعدادية

بحث مقدم من
نسمه كمال الدين حسين
معلمة دراسات اجتماعية

للحصول على درجة الماجستير
فى التربية تخصص (علم نفس تربوي)

تحت إشراف

الأستاذ الدكتور
حمدي شاكر محمود
أستاذ الصحة النفسية
كلية التربية- جامعة اسيوط

الدكتور
خضر مخيمر أبو زيد
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية- جامعة أسيوط

١٤٣٤هـ - ٢٠١٣م

قال الله سبحانه وتعالى :

بسم الله الرحمن الرحيم

" إنَّ في خَلقِ السَّمواتِ والأَرضِ واختِلافِ اللَّيلِ والنَّهارِ لآياتٍ لأُولي الألبابِ (١٩٠) الَّذين يَذكرونَ الله قِياماً وقُعُوداً وعلى جُنُوبِهم ويَتَفكَّرُونَ في خَلقِ السَّمواتِ والأَرضِ ربَّنا ما خَلَقتَ هذا باطلاً سبحانكَ فَقِنَا عذابَ النَّارِ (١٩١) "

صدق الله العظيم

سورة آل عمران

الآيتان (١٩٠ ، ١٩١)

بسم الله الرحمن الرحيم

كلية التربية

قسم علم النفس

اسم الطالب : نسمه كمال الدين حسين حسن .

الدرجة العلمية : ماجستير فى التربية تخصص علم نفس تربوى .

القسم التابع له : قسم علم النفس التربوى .

اسم الكلية : كلية التربية .

اسم الجامعة : جامعة أسيوط .

سنة المنح : ٢٠١٣ م .

عنوان البحث : " الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب التفكير لدى عينة من الطالبات المتفوقات والعاديات تحصيليا بالمرحلة الإعدادية " .

لجنة الإشراف :

الأستاذ الدكتور

حمدي شاكر محمود

أستاذ الصحة النفسية

كلية التربية- جامعة اسيوط

الدكتور

خضر مخيمر أبو زيد

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية- جامعة أسيوط

كلية التربية
إدارة الدراسات العليا والبحوث

***

نتيجة المناقشة والحكم على الرسالة المقدمة من الباحثة / نسمة كمال الدين حسين
للحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص (علم النفس التربوي)

****

اجتمعت لجنة المناقشة والحكم المعتمدة من **السيد الأستاذ الدكتور / نائب رئيس الجامعة للدراسات العليا والبحوث** قد أعتمد بتاريخ ٢٠/٦/٢٠١٣م والمشكلة من السادة :-

١- أ.د. حمدي شاكر محمود — رئيسا ومشرفا
أستاذ الصحة النفسية بكلية التربية – جامعة أسيوط

٢- أ.د. حسن أحمد عمر علام — عضوا ومناقشا
أستاذ علم النفس التربوي ورئيس قسم علم النفس بكلية التربية باسوان – جامعة جنوب الوادي

٣- د. خضر مخيمر أبو زيد — عضوا ومشرفا
أستاذ علم النفس التربوي المساعد بكلية التربية – جامعة أسيوط

٤- د. صمويل تامر بشري — عضوا ومناقشا
أستاذ الصحة النفسية المساعد بكلية التربية – جامعة أسيوط

وذلك لمناقشة البحث المقدم من **الطالبة / نسمة كمال الدين حسين** بعنوان " الذكاء الوجداني **وعلاقته بأساليب التفكير لدى عينة من الطالبات المتفوقات والعاديات تحصيليا بالمرحلة الإعدادية** "

وذلك في يوم الإثنين الموافق ٨/٧/٢٠١٣م من الساعة العاشرة والنصف حتى **الساعة** الثانية عشرة والنصف **بمقر** كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط.

وبعد المناقشة والمداولة توصى اللجنة **بمنح الطالبة / نسمة كمال الدين حسين** درجة الماجستير **في التربية { علم نفس التربوي }** بتقدير عام { ممتاز مع التوصية بتبادل الرسالة } بين الجامعات والمراكز البحثية المتخصصة.

اللجنـــــــــة :-

١- أ.د. حمدي شاكر محمود
٢- أ.د. حسن أحمد عمر علام
٣- د. خضر مخيمر أبو زيد
٤- د. صمويل تامر بشري

بسم الله الرحمن الرحيم

كلية التربية
قسم علم النفس

مستخلص البحث

اسم الباحث : نسمه كمال الدين حسين حسن .

عنوان البحث : " الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب التفكير لدى عينة من الطالبات المتفوقات والعاديات تحصيليا بالمرحلة الإعدادية " .

جهة البحث : قسم علم النفس التربوى _ كلية التربية _ جامعة أسيوط .

الكلمات المفتاحية :

الذكاء الوجداني، أساليب التفكير، الطالبات المتفوقات تحصيليا، الطالبات العاديات تحصيليا.

هدف البحث إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب التفكير لدى كلا من الطالبات المتفوقات والعاديات تحصيليا، وكذلك التعرف على أساليب التفكير التي تستخدمها كلا من الطالبات المتفوقات والعاديات تحصيليا ، وأيضا تحديد أساليب التفكير التى تفضلها الطالبات تبعا لمستوى التحصيل (متفوقات ، عاديات)، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالبة من طالبات الصف الثانى الإعدادى المتفوقات والعاديات بمحافظة أسيوط للعام الدراسى (٢٠١٣/٢٠١٢) ، وتم تطبيق أدوات البحث التى تمثلت في : مقياس الذكاء الوجدانى، وقائمة أساليب التفكير، وللتوصل لنتائج البحث تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية التى تمثلت فى : المتوسطات الحسابية ، الانحرافات المعيارية ، اختبار "ت" ، معامل ارتباط بيرسون ، وتوصل البحث إلى عدد من النتائج منها : وجود علاقة جزئية بين بعض أبعاد الذكاء الوجدانى وبعض أساليب التفكير لدى الطالبات المتفوقات تحصيليا ، كما تبين أن العلاقة بين أبعاد الذكاء الوجدانى وأساليب التفكير لدى الطالبات العاديات تحصيليا كانت ضعيفة ، كما توصل البحث إلى تمايز أساليب التفكير لدى كلا من الطالبات المتفوقات ، وتمايز أساليب التفكير لدى الطالبات العاديات ، كما وجدت اختلافات بين طالبات العينة تبعا لمستوى التحصيل (متفوقات وعاديات) في أساليب التفكير؛ فالمتفوقات تميزن بأساليب التفكير (التشريعى ، الحكمى ، الهرمى ، والمتحرر) ، والعاديات فضلن أساليب التفكير (المحافظ ، والفوضوى) ، وتوجد فروق دالة احصائيا بين الطالبات المتفوقات والعاديات فى أساليب التفكير (التشريعى ، الحكمى ، الهرمى ، الفوضوى ، المتحرر ، المحافظ) .

بسم الله الرحمن الرحيم

Assuit University
Faculity of Education
Educational Psychology Department

Abstract

Name of researcher : Nesma Kmal El-Deen Hussien Hassan .
Title of Study : Emotional Intelligence and its relationship to Thinking styles for a sample of female students at the Preparatory Stage who are academically Superior and Normal .
Place of Study : Assuit University - Faculity of Education - Educational Psychology Department .

Key Words : Emotional intelligence , Thinking Styles , Superior Students , and Normal students .

The current research aimed at : determining the relationship between emotional intelligence and thinking styles among Superior and normal female students, identifying thinking styles that are used by Superior and normal female students, and identifying thinking styles that students prefer depending on the level of achievement (superior , normal). In Assiut Governorate during the second semester of the academic year 2012/2013. The researcher prepared some tools necessary for the objectives of the research, which include: emotional intelligence scale, thinking styles questionnaire. The following statistical methods were applied to get the results : mean, standard deviations, T-test, and Pearson correlation coefficient.. **The results of the study showed that:** There is a correlation between some components of emotional intelligence and thinking styles for superior female students. Also prove that the normal female students have low level of emotional intelligence in comparison with the superior female students. There is a difference among superior female students in their preferences of thinking styles . There is a difference among normal female students in their preferences of thinking styles. There is a difference among female students in their preferences of thinking styles according to the level of achievement (superior, ordinary).

شكر وتقدير

الحمد لله الذى لا إله إلا هو الرحمن الرحيم ، بديع السموات والأرض، ذا الجلال والإكرام، ذا المن والإنعام، يا رب لك الحمد كما ينبغى لجلال وجهك وعظيم سلطانك، اللهم إنى أحمدك حمدا لا ينقطع عدده، ولا يفنى مدده، وأصلى وأسلم على أفضل خلقك سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم وعلى آله وصحبه أجمعين .

تتقدم الباحثة بخالص الشكر عرفانا وتقديرا لكل من قدم إليها العون والمساعدة لكى يخرج هذا العمل في صورته الحالية، وفى مقدمتهم **الأستاذ الدكتور/ حمدى شاكر محمود** – أستاذ الصحة النفسية بكلية التربية – جامعة أسيوط ، الذى شرفت بتفضل سيادته بالإشراف على هذا البحث، ولما قدمه لى من خلاصة علم وصدق نصيحة وحسن توجيه ، حفظه الله لنا أبا ومعلما، وجعله نبراسا يضئ الطريق لأبنائه الدارسين .

والشكر كل الشكر إلى أستاذي ومعلمي الأستاذ الدكتور/ **خضر مخيمر أبو زيد** – أستاذ علم النفس التربوى المساعد بكلية التربية – جامعة أسيوط ، لما قدمه لى من نصح وإرشاد وأنار لى طريق البحث، فقد كان نعم المعلم، جزاه الله عنى خيرا .

كما أتقدم بخالص شكري وتقديري واحترامي إلى الأستاذ الدكتور/ **حسن أحمد عمر علام** – أستاذ ورئيس قسم علم النفس بكلية التربية – جامعة أسوان لتفضل سيادته بقبول مناقشة البحث وتحمله عناء السفر، رغم كثرة مسئولياته وضيق وقته ، جزاه الله عنى خيرا .

كما أتقدم بخالص الشكر والاحترام والتقدير إلى الأستاذ الدكتور / **صمويل تامر بشرى**– أستاذ الصحة النفسية المساعد بكلية التربية – جامعة أسيوط لتفضل سيادته بقبول مناقشة البحث، جزاه الله عنى خيرا .

كما أتقدم بخالص الشكر والاحترام والتقدير إلى الأستاذ الدكتور / **أحمد السيد إبراهيم** عميد كلية التربية – جامعة أسيوط .

كما أتقدم بالشكر إلى جميع أساتذتي بالقسم، والسادة المحكمين الذين قاموا بتحكيم أدوات البحث .

كما أتقدم بالشكر إلى مديري المدارس التى طبقت أدوات البحث فيها، وزملائي الـذين قاموا بمساعدتي .

كذلك أتقدم بخالص الشكر لصديقتي الغالية **سعاد محمد أحمد** ؛ لما لها علي من فضـل المساعدة ومد يد العون لي طوال مراحل البحث.

والشكر والعرفان بالجميل إلى عمى الأستاذ **محمـود عبـد الله** بالجهـاز المركـزى للمحاسبات والذى لم يبخل علي بالنصح والتشجيع طوال مراحل البحث منذ أن كـان البحـث العلمي حلما يراودني ، حفظه الله لأبنائه وجزاه الله عنى خيرا .

والشكر والعرفان بالجميل إلى **والدتي ووالدي** الغاليين لوقوفهم بجانبي طوال مراحل البحث، ودفعهم لى إلى الأمام، حفظهم الله لى ورعاهم ، وباقة حب إلى ابنتي الحبيبة قرة عينى **فاطمة الزهراء** والتى اقتطعت من وقتها من أجل هذا العمل ؛ حفظها الله لى ورعاها .

وأخيراً إن كنت قد أحسنت فهذا فضل من الله وتوفيقاً ، وان كانت الأخرى فحسبي أنى قد بذلت قصارى جهد ، وما أنا إلا بشر أصيب وأخطئ والكمال لله وحده ، إليه يرجع الفضل كله ، وإليه يرجع الثناء كله ، وهو نعم المولى ونعم النصير .

الباحثة

قائمة المحتويات

تابع قائمة المحتويات

تابع قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحـــــــق

الفصل الأول
التعريف بالبحث

أولا : مقدمة البحث

ثانيا : مشكلة البحث

ثالثا : أهداف البحث

رابعا : أهمية البحث

خامسا : حدود البحث

سادسا :التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث

الفصل الأول

(التعريف بالبحث)

أولا : مقدمة البحث :

للطاقات البشرية دور مهم فى بناء حضارة المجتمعات؛ وتقوية المجتمع تعتمد بشكل أساسي على بناء الأشخاص القادرين على تحقيق النجاح والتقدم لمجتمعهم بشكل عام ، ولأنفسهم بشكل خاص . وبذلك يجب أن نقدم للفرد الرعاية المتكاملة فى جميع جوانب شخصيته : جسميا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا . واعتبر علماء النفس قديما التفكير والانفعالات نقيضان ، حيث اعتبرت الانفعالات عائقا أمام التفكير ويجب مقاومتها والحد منها لينمو تفكير الإنسان وذكاؤه . أما حديثا فينظر علماء النفس إلى الانفعالات على أنها سلوكيات تحكمها قوانين تعتمد بشكل كبير على المعرفة والبيئة المعرفية للفرد .

وفى العقدين الأخيرين حظي الذكاء الوجداني Emotional Intelligence بأهمية بالغة فى الدراسات والأبحاث التربوية والنفسية والاجتماعية التى تناولته ، وقد بدأ الاهتمام الفعلى بهذا المفهوم منذ عام 1990 على يد Mayer & Solovey فى كتابهما المشهور الخيال والمعرفة ، ثم إصدار Danial Golman كتابه الشهير الذكاء الوجدانى الذى أسهم فى بلورة هذا المفهوم وانتشاره .

والمحلل للتراث السيكولوجي يجد أن للذكاء الوجداني جذورا ممتدة فى نظريات علم النفس ، مثل مفهوم الذكاء الاجتماعي الذى عرفه Thorndike عام 1920 بأنه "القدرة على فهم الأفراد والتعامل معهم ضمن العلاقات الإنسانية" . وكذلك عند David Wechsler عام 1943 الذى قال أن "القدرة الوجدانية ضرورية للتنبؤ بقدرة الشخص على النجاح فى الحياة ، وفى عام 1983 ظهرت نظرية الذكاءات المتعددة فى كتاب Haward Gardner وعنوانه أطر العقل، الذى أشار فيه إلى عدة أنواع من الذكاء منها الذكاء الوجدانى، الذى يضم نوعين يتقاطعان معه وهما : الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي . راشد مرزوق (٢٠٠٥، ٢٢)*

ويعتبر مفهوم الذكاء الوجدانى مفهوما حديثا نسبيا ، وقد انقسمت تعريفات هذا المفهوم إلى ثلاثة اتجاهات حسب النموذج المنتمى إليه ، فالاتجاه الأول (نموذج القدرة) يرى أن الذكاء الوجدانى مجموعة من القدرات ، والاتجاه الثانى (نموذج السمة) يرى أن الذكاء الوجدانى مجموعة من المهارات والسمات، والاتجاه الثالث (النموذج المختلط) يرى أن الذكاء الوجدانى خليط بين القدرات والسمات الشخصية

* يشير الرقم الأول إلى سنة النشر، والرقم الثانى إلى رقم الصفحة.

وبشكل عام فإن الذكاء الوجدانى يقيس قدرة الفرد على التعامل مع المواقف اليومية والتوافق مع العالم الخارجى . (Sternberg ,1997, 1030)

وقد أشارت دراسة (1999) Sosik & Magerian إلى أن الذكاء الوجدانى يؤدى إلى الثقة بالنفس ويزيد من الآداء الجيد فى العمل ، وكذلك دراسة (Thilam&Kirby,٢٠٠٢) ودراسة (Jordan et al., 2002) والتى تؤكد كلا منهما على وجود علاقة بين الذكاء الوجدانى والآداء الجماعى ، فالذكاء الوجدانى يزيد من فاعلية الآداء الجماعى والتعامل مع الآخرين مما يؤدى إلى النجاح فى الحياة.

وإذا كان هدف المدرسة هو إعداد المواطن الصالح أو إعداد الشخصية المتكاملة فيجب أن ننتبه إلى أن المواد التعليمية وحدها لا تحقق هذا الهدف ، بل يجب أن تقوم المدرسة بدورها فى تنمية قدرات الذكاء الوجدانى بدلا من تجاهلها ، كما يمكن أن تدرس هذه المهارات والقدرات بشكل واضح وصريح وتصبح هدفا معلنا للمعلم والمتعلم ، فيجب أن ننظر للمتعلم ككل متكامل لديه الجوانب المعرفية والوجدانية ، وفى هذا الإطار تتسع مسئولية المدرسة لتشمل تنمية الشخصية ككل أى تنمية مهارات وقدرات الذكاء الوجدانى، الذى يعتبر أحد عناصر التربية السيكولوجية؛ حيث يحقق التوازن بين الجوانب الوجدانية والجوانب المعرفية .

(سحر فاروق عبد الجيد ، ٢٠٠١، ٥)

وكذلك إن نجاح جيل ما لا يتوقف على ما يستوعب ويحفظ من المواد الدراسية ، بل فى تعلمه عادة فكرية صحيحة تجعله يفكر فى أى مشكلة تفكيرا علميا سديدا ومعالجتها بشكل موضوعى ، فتقدم الأمم ورقيها لا يعتمد على ما يتوافر لها من ثروات طبيعية ومادية بقدر ما يعتمد على ما يتوافر لها من إمكانيات بشرية واعية تمتلك مهارات وأساليب تفكير تسهم فى رفع مستوى الأمم واللحاق بركب الحضارة وجعلها فى مصاف الأمم المتقدمة.

(جابر محمد عبد الله و ربيع عبدة أحمد ، ٢٠١١)

والتفكير عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل الذهنى بين الفرد وما يكتسبه من خبرات بهدف تطوير الأبنية المعرفية والوصول إلى افتراضات وتوقعات جديدة . (نايفة قطامى ، ٢٠٠٢، ١٢٠)

وفى ضوء الإهتمام المتزايد بالتفكير ظهرت فى الأونة الأخيرة نظريات تهتم وتركز على أساليب التفكير Thinking Styles المفضلة لدى الأفراد فى مواجهتهم لمشاكل حياتهم . ويرى كل من (1997) Sternberg، (2004) Zhang، و(2005) Sternberg & Zhang أن الأسلوب ليس قدرة ولكنه طريقة مفضلة فى التفكير توضح كيفية استخدام القدرات التى

يمتلكها الإنسان ، ولذلك فالأفرد الذين تتماشى أساليبهم مع تلك المتوقعة منهم فى مواقف معينة يحكم عليهم بأنهم ذوى مستويات أعلى فى القدرات . كما ذكر الباحثون أن الحديث عن الفروق الفردية فى أساليب التفكير يقصد به معرفة الفروق فقط دون أن يكون هناك أسلوب تفكير أفضل أو أسوأ من أساليب التفكير الأخرى . منى سعيد يحيى عوض(٢٠٠٩ ، ٢٨)

وحول العلاقة بين الذكاء الوجدانى وأساليب التفكير يذكر فؤاد البهى السيد (٢٠٠٠، ١٧٤:١٧٥) أن اهتمام الفلاسفة بالعلاقة بين الانفعال والتفكير يعود إلى قرون عديدة ، فقد أدت التأملات الباطنية الفلسفية بأفلاطون إلى تقسيم قوى العقل ونشاطه إلى ثلاث مظاهر رئيسية تتلخص فى الإدراك الذى يؤكد الناحية المعرفية ، والانفعال الذى يؤكد الناحية العاطفية ، والنزوع الذى يؤكد على الفعل أو الرغبة فى الفعل والأداء.

كذلك ذكر (Brenner & Salovey,1997,172) أن الانفعالات ترشد سلوكنا وتمدنا بالمعلومات التى تساعد على تحقيق وإنجاز أعمالنا.

والنظرة الحديثة للوجدان تعترف بأهميته المتزايدة فى حياة الانسان ، وبأنه ليس عملية منفصلة عن عمليات التفكير والدافعية لدى الانسان ، بل عمليات متداخلة مكملة لبعضها بعضا، فالجانب المعرفى لدى الانسان يسهم إيجابيا فى العملية الوجدانية من خلال تفسير الانفعال وترميزه وتسميته ومن خلال عملية الإفصاح والتعبير عنه .

(عثمان حمود الخضر، ٢٠٠٢، ٧)

وكذلك أكد (Murphy & Janeke , 2009, 360) أن الذكاء الوجدانى هو الذى يدفع الإنسان لاستخدام معلوماته في حل مشكلاته بطريقة فعالة ، وبالتالى فإن كلا من الذكاء الوجدانى والتفكير مترابطان فالعاطفة هى التى تدفع الإنسان لاستخدام معلوماته في حل المشكلات التى يواجهها والتعامل مع مواقف الحياة بطريقة فعالة ، وبالتالى فإن الإنسان ذو الذكاء الوجدانى يكون لديه كفاءة فى حل المشكلات المعقدة ، وقدرة على تحقيق أهدافه.

ثانيا: مشكلة البحث:

تشير بعض الدراسات إلى أن الذكاء العام وحده لا يضمن نجاح الفرد وتفوقه ، وإنما يحتاج الفرد إلى الذكاء الوجدانى الذى يعد مفتاح النجاح فى الحياة العلمية والعملية . فكثير من المتفوقين يفتقدون لمهارات ضبط انفعالاتهم ، والتواصل والتعامل الجيد مع زملائهم. فالأسرة والمدرسة هما المسئولان عن تحقيق الكفاءة الانفعالية من خلال بناء وتحسين مهارات الذكاء

الوجدانى بدءاً من مرحلة رياض الأطفال حتى المرحلة المدرسية العليا؛ لأن الذكاء الوجدانى له دور كبير فى نجاح الإنسان وتقدمه فى مجالات الحياة . والأسرة والبيئة الصفية التى لا توفر الأمن الانفعالى للطالب تجعله يشعر بالقلق والغضب والإحباط والتوتر في علاقاته بالآخرين ، مما ينعكس على تركيزه في المواقف التعليمية فيقل تحصيله ، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى شعوره بالنقص ، وفقدان الثقة بقدراته، ويؤثر بالتالي في توافقه ومفهومه عن ذاته الأكاديمية، وتفكيره أيضا .

ولقد تزايدت في السنوات الأخيرة حركة الإهتمام بقياس الذكاء الوجداني، بعد أن ثبت من خلال بعض الدراسات العلمية ، محدودية مقاييس الذكاء التقليدية في التنبؤ بشكل كاف بنجاح الفرد في مختلف نواحي الحياة مثل المجال الاجتماعي والمهنى، وتوصل بعض الباحثين إلى أن درجة الذكاء المرتفعة لم تشر إلى أن صاحبها يحقق أعلى أداء في الحياة العملية.

Kelly & Coplon (1993)

والعديد من العلماء العاملين في مجال الذكاء الوجدانى يشيرون بأن من أهم خصائصه التي يختلف فيها عن الذكاء المعرفي، أنه يمكن زيادته وتنميته بالممارسة والتدريب وورش العمل. رندة رزق الله (٢٠٠٦، ٧١).

وقد توصلت فوقية راضى (٢٠٠١) إلى وجود فروق دالة بين الطلاب مرتفعى الذكاء الوجدانى والطلاب منخفضى الذكاء الوجدانى فى كل من التحصيل الدراسى وقدرات التفكير الابتكارى لصالح مرتفعى الذكاء الوجدانى، وأيدتها دراسة كل من Fanning (2002) التى وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجدانى والتحصيل الدراسى و دراسة Bastian et al., (2005) التى توصلت إلى أن ذوى الذكاء المرتفع يتميزون بالأداء الجيد فى حل المشكلات والتحصيل الدراسى، ودراسة سهاد المللى (٢٠١٠) التى توصلت إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الوجدانى والتحصيل الدراسى لدى الطلبة والطالبات العاديين ووجود علاقة بين الذكاء الوجدانى والتحصيل الدراسى لدى الطلبة والطالبات المتفوقين .

ولكن جاءت بعض الدراسات مختلفة مع الدراسات السابقة مثل دراسة Woitaszewski (2001) التى توصلت إلى أن الذكاء الوجدانى لا يسهم إسهاما له دلالة فى النجاح الأكاديمى والاجتماعى ، ودراسة Newsome & Catano (2000) التى توصلت إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالى وكل من القدرة المعرفية

والتحصيل الدراسى، ودراسة Tapia & March (2003) التى توصلت إلى أن العلاقة بين التحصيل والذكاء الوجدانى ضعيفة ، ودراسة O'Connoor & Raymond (2003) التى توصلت إلى أن الذكاء الوجدانى ليس متنبأ قويا بالتحصيل الأكاديمى بصرف النظر عن الأداة المستخدمة فى قياسه .

أما عن علاقة أساليب التفكير بالتحصيل الدراسى فقد توصلت دراسة Bernardo et al., (2002) إلى أنه توجد علاقة ارتباطية دالة بين أساليب التفكير (التنفيذى، الحكمى، المحافظ، الهرمى، الفوضوى، الداخلى) والتحصيل الدراسى.

وكذلك دراسة أمينة إبراهيم شلبى (٢٠٠٢) التى هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسى ومدى اختلاف بروفيلات أساليب التفكير باختلاف التخصص الأكاديمى ، وتوصلت إلى وجود علاقة دالة بين بعض أساليب التفكير والتحصيل الدراسى ، وكذلك وجود فروق بين الذكور والإناث فى تفضيل بعض الأساليب عن غيرها .

ودراسة Park.et al., (2005) التى هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير لدى الطلاب الموهوبين فى كوريا ، وأظهرت نتائج الدراسة تفضيل الطلاب الموهوبين لأساليب التفكير (التشريعى، الحكمى، الفوضوى، العالمى، الخارجى، التقدمى)، بينما فضل الطلبة غير الموهوبين أساليب التفكير (التنفيذى، المحافظ) ، كما أشارت النتائج إلى أنه بالامكان التنبؤ بالموهبة العلمية للطلاب من خلال التعرف على أساليب تفكيرهم .

ومن خلال استعراض الدراسات التى تناولت علاقة الذكاء الوجدانى بأساليب التفكيــر لوحظ أن هناك قلة فى الدراسات التى ركزت على هذة المتغيرات مجتمعة فى حـــدود علـــم الباحثة ، فدراسة Janeke & Murphy (2009) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير والذكاء الوجدانى وتوصلت إلى أن أساليب التفكير منبئ كبير للذكاء الوجداني فالـــذين يستخدمون أساليب التفكير الأكثر تعقيدا هم من يتمتعون بقدرة عالية من الذكاء الوجداني.

ودراسة منى عوض (٢٠٠٩) التى هدفت إلى تحديد علاقة الذكاء الوجدانى بأســـاليب التفكير ، لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الأزهر بمدينة غزة فلسطين والتى توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد العينة لأســـاليب التفكيـــر تعـــزى لمستوى الذكاء الوجدانى (مرتفع ، منخفض) لصالح ذوى الذكاء الوجدانى المرتفع .

ودراسة أخرى ركزت على المرحلة الثانوية وهى دراسة مرفت دهلوى (٢٠٠٥) التى هدفت إلى معرفة العلاقة بين أساليب التفكير وأبعاد الذكاء الوجدانى لدى طالبات المرحلة الثانوية فى مكة المكرمة ، وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير والذكاء الوجدانى وأبعاده ، وعدم وجود فروق بين الطالبات تبعا للصف ، ووجود فروق لصالح التخصصات الأدبية فى أساليب التفكير (العالمى، المحافظ، والملكى).

ولذلك جاءت هذة الدراسة بهدف معرفة مستوى الذكاء الوجدانى لدى الطالبات المتفوقات والعاديات، وأساليب التفكير المفضلة لديهن .

وتتبلور مشكلة البحث في التساؤلات التالية :

١- ما طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب التفكير لدى الطالبات المتفوقات ؟

٢- ما طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب التفكير لدى الطالبات العاديات ؟

٣- ما أساليب التفكير المفضلة لدي الطالبات المتفوقات ؟

٤- ما أساليب التفكير المفضلة لدي الطالبات العاديات ؟

٥- ما أساليب التفكير التى تفضلها الطالبات تبعاً لمستوى التحصيل (متفوقات، عاديات) ؟

ثالثا : أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١- تحديد العلاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب التفكير لدى الطالبات المتفوقات .

٢- تحديد العلاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب التفكير لدى الطالبات العاديات .

٣- التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى الطالبات المتفوقات .

٤- التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى الطالبات العاديات .

٥- تحديد أساليب التفكير التى تفضلها الطالبات تبعا لمستوى التحصيل (متفوقات ، عاديات) .

رابعا: أهمية البحث:

١- يتناول البحث متغيرات تؤثر في طريقة تعامل الطالب، وطريقة تفكيره ؛ وبالتالى فى نجاحه في حياته الشخصية والعملية وهى الذكاء الوجدانى وأساليب التفكير .

٢- الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجدانى وأساليب التفكير لدى طالبات المرحلة الإعدادية (المتفوقات، والعاديات) .

٣ - التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى طالبات المرحلة الإعدادية (المتفوقات) ومن ثم يمكن توجيهها وتنميتها .

٤ - يمكن الاستفادة من نتائج البحث الحالى فى توجية نظر المعلمين وواضعى المناهج الدراسية بضرورة الإهتمام بالأساليب والبرامج التى تنمى الذكاء الوجدانى، وتحسن من أساليب التفكير.

خامسا: حدود البحث:

الحدود البشرية والمكانية والزمانية :

يقتصر تطبيق أدوات البحث على عينة من طالبات الصف الثاني الإعدادي المتفوقات والعاديات تحصيليا، وذلك بإداره الفتح التعليمية بمحافظة أسيوط خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٢ / ٢٠١٣ .

عينة البحث:

تكونت من (١٨٣) طالبة بواقع (٣٣) طالبة عينة استطلاعية ، و (١٥٠) طالبة عينة أساسية من الطالبات المتفوقات والعاديات تحصيليا بالصف الثانى الإعدادي بمدرستي خالد بن الوليد الإعدادية بنات، وأبى بكر الصديق الإعدادية المشتركة التابعتان لإدارة الفتح التعليمية بمحافظة أسيوط خلال الفصل الدراسى الثانى من العام الدراسى ٢٠١٢/٢٠١٣ ، بمتوسط عمرى بلغ (١٦٦.١١) شهر ، وإنحراف معيارى (٧.٦٥٩) .

أدوات البحث :

يشمل البحث الأدوات الآتية :

١- اختبار الذكاء الوجدانى . إعداد الباحثة

٢- قائمة أساليب التفكير . إعداد الباحثة

سادسا : التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث :

١ - الذكاء الوجداني : Emotional Intelligence

قدرة الفرد على الوعي بانفعالاته والتحكم فيها وفهم انفعالات الآخرين ، وحث النفس على العمل لتحقيق أهدافه وإقامة علاقات إجتماعية ملائمة .

٢ - أساليب التفكير: Thinking Styles

مجموعة من الطرق أو الاستراتيجيات الفكرية التى اعتاد الفرد أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه عن ذاته أو بيئته؛ وذلك تجاه ما يواجهه من مشكلات .

٣ - الطالبات المتفوقات تحصيليا : Superior Students

الطالبات اللاتي يتميزن عن أقرانهن العاديات ممن هن فى مثل سنهن بصفات وقدرات خاصة ، ويتم التعرف عليهن من خلال الدرجات العالية التي يحصلن عليها فى الاختبارات التحصيلية بحيث تزيد عن ٨٥% ، والتفوق فى المهارات المختلفة وممارسة الأنشطة بفعالية ، وتقارير المعلمين فى المواد الدراسية المختلفة .

٤ - الطالبات العاديات تحصيليا : Normal students

الطالبات اللاتي يتميزن بأداء تحصيلي دراسى أقل من ٨٥%، وذلك بمؤشر النسبة العامة للتحصيل فى السنوات الدراسية السابقة.

الفصل الثانى
الإطار النظرى ودراسات سابقة

أولا : الإطار النظرى :

١ - الذكاء الوجدانى .

٢ - أساليب التفكير .

٣ - الطالبات المتفوقات والعاديات تحصيليا

ثانيا : دراسات سابقة :

أ - دراسات تناولت الذكاء الوجدانى وعلاقته ببعض المتغيرات .

ب - دراسات تناولت أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات .

جـ - دراسات تناولت الذكاء الوجدانى وعلاقته بأساليب التفكير .

ثالثا : فروض البحث .

الفصل الثانى

(الإطار النظرى ودراسات سابقة)

أولا : الإطار النظرى :

١ - الذكاء الوجدانى :

مقدمة :

اقتصر مفهوم الذكاء لدى معظم الباحثين لفترة طويلة من الزمن على الذكاء المعرفـــى فقط ؛ الذى يشير إلى مجموعة من القدرات المعرفية كالتفكير المجرد والاســتدلال والــذاكرة وغيرها. وهذة النظرة أثارت حفيظة بعض علماء النفس الذين شعروا بالخوف مــن ســيطرة العوامل المعرفية على العوامل الأخرى التى تتحكم فى السلوك البشرى، وفى مقدمتها العامل الوجدانى، مما قد يؤدى إلى اختلال النظرة المتزنة إلى الإنسان باعتباره كائنــا يجمــع بــين العقل والوجدان .

وقد أوضح Stoch (1996, 6) أن قمة أداء الفرد ينبع من الإهتمام بالعوامل الداخليــة والخارجية لدى الفرد ومن أبرز هذه العوامل الداخلية القدرة الوجدانية؛ لأن الوجدان يؤثر فى طاقاتنا البدنية والعقلية .

وقد ظهر مفهوم الذكاء الوجدانى فى بداية التسعينات من القرن العشرين فى سلسلة من مقالات Mayer & Salovey (1990 , 1993)، ولم يحظ هذا المفهوم بإهتمام كبير إلا بعــد عامين عندما نشر Goleman (1995) كتابه بعنوان

"Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than I Q"

واتبع هذا الكتاب بمقالات وكتاب آخر سنة (١٩٩٨) بعنوان

"Working With Emotional Intelligence"

عبد المنعم أحمد الدردير (٢٠٠٤، ١٢)

والذكاء الوجدانى لا يعد مصطلحا جديدا لكنه مفهوم له جذوره التاريخيــة الراســخة ، ويتضح ذلك فى مفهوم Thornidike (1920) للذكاء؛ حيث قسم الذكاء إلى ثلاثة أنواع وهى الذكاء المجرد، الميكانيكى، والاجتماعى ، وعرف الذكاء الاجتماعى على أنه القدرة على فهم الآخرين والتصرف بحكمة فى العلاقات الإنسانية(Newsome & Catano (2000, 1006

وأشارت فوقية راضى (٢٠٠٢ ، ٤٠) أن Wxler أدرك فى وقت مبكر أهمية الجوانب غير المعرفية للذكاء فى التنبؤ بقدرة الفرد على النجاح فى الحياة فقد أشار إلى أنه بالإضــافة

إلى العوامل العقلية توجد عوامل غير عقلية مثل الصفات الانفعالية والاجتماعية والتى تحدد السلوك الذكى .

كما أشار إليه Guilford (1952) عندما افترض وجود نوع جديد من الذكاء وهو القدرة على التجهيز الانفعالى للمعلومات والذى يتضح من خلال المحتوى السلوكى فى نموذجه بنية العقل ، حيث يتسم هذا المحتوى بمعلومات غير لفظية فى جوهرها.

فؤاد أبوحطب (١٩٩١،١٩)

وقد كان فؤاد أبو حطب (١٩٩٦، ٣٨٩) من أوائل الذين أشاروا إلى مصطلح الذكاء الوجدانى على الرغم من أنه يقصد به المفهوم الحالى للذكاء الوجدانى ، فقد أشار فؤاد أبو حطب سنة (١٩٧٣) إلى الذكاء الوجدانى عندما قسم الذكاء إلى ثلاث فئات : الذكاء المعرفى والذكاء الاجتماعى والذكاء الوجدانى ، إلا أن هذا التصنيف الثلاثى لم يستمر ففى سنة (١٩٧٨) أعاد تقسيمه الى سبعة أنواع هى : الذكاء الحسى، الحركى، الادراكى، الرمزى، السيمانتى، الشخصى، والاجتماعى ، ثم عاد فى سنة (١٩٨٣) للتصنيف الثلاثى وهو الذكاء المعرفى ، الذكاء الشخصى ، والذكاء الاجتماعى .

ومع نهاية الثمانينات ظهرت نظريات حديثة فى الذكاء منها نظرية الذكاء المتعدد The multiple intelligence theory؛ التى ظهرت على (1985) Gardner والتى اقترحت وجود ثمانية أنواع للذكاء وهى : اللغوى، الرياضى، الموسيقى، الحركى، المكانى، الطبيعى ، الشخصى، والاجتماعى ، ويعتبر النوعان الأخيران هما حجر الزاوية فى الذكاء الوجدانى .

وقد فتحت نظرية جاردنر Gardner المجال لنظريات أخرى مثل نظرية الذكاء الوجدانى Emotional Intelligence theory على يد (Bar-On,1989) عندما اقترح مصطلح معامل الانفعالية Emotional Quotient وعرف الذكاء الوجدانى بأنه القدرة على التعامل بنجاح مع انفعالات الذات والآخرين. (Abisamra (2000, 51

ويذكر عبد الحى على محمود ومصطفى حسيب (٢٠٠٤ ، ٥٧) أن مصطلح الذكاء الوجدانى ظهر فى منتصف الثمانينات على يد باين (1985) Payne ، حيث أشار للذكاء الوجدانى إشارة صريحة فى دراسته التى قام بها .

يتضح مما سبق أن للذكاء الوجدانى جذورا تاريخية عميقة بداية من Thornidike وWxler و Guilford ، ويعد فؤاد أبو حطب سنة (١٩٧٣) من أقدم العلماء الذين أشاروا إلى الذكاء الوجدانى كمسمى ثم ذكر هذا المصطلح (1985) Gardner صاحب نظرية

الذكاءات المتعددة ، و(1985) Payne ، ثم (1988) Bar-On ، ولكن هذا المصطلح بدأ فى التوسع والانتشار منذ عام 1990 على يد Mayer و Salovey و Goleman .

العلاقة بين الذكاء والوجدان :

يذكر فؤاد أبو حطب وآمال صادق (١٩٩٦، ٤٩٩) أنه على الرغم من الإهتمام بالجانب الوجدانى ، إلا أنه لم يحظ بقدر من الأهمية يتناسب مع ما يلقاه الجانب المعرفى ، وذلك يرجع إلى :

١- النشاط المعرفى يعد من المسائل العامة التى تستحق الإعلان والشيوع والمكافأة أما جوانب النشاط الوجدانى كالميول والاتجاهات والقيم فإنها تعد فى العادة من المسائل الخاصة والشخصية التى لا يكشف عنها صاحبها إن شاء.

٢- يتميز النشاط المعرفى بالسهولة النسبية فى التعبير اللفظى عنه ، أما النشاط الوجدانى يتسم بصعوبة التعبير عنه لفظيا.

٣- يتحدد الحكم على النشاط المعرفى بالصواب والخطأ بينما قد يوصف النشاط الوجدانى بالسواء أو عدم السواء ؛ ولهذا كانت أحكام النشاط المعرفى أقرب للموضوعية.

٤- تعانى وسائل تقويم النشاط الوجدانى من مشكلات خطيرة قد يكون أهمها تزييف الاستجابة لإعطاء صورة غير صحيحة عن الذات على عكس النشاط المعرفى .

٥- يسهل إدراك التدريب على النشاط المعرفى بسرعة مباشرة ، أما النشاط الوجدانى يتميز بالبطء النسبى فى تنميته .

ويؤكد محمود منسى (٢٠٠٢، ٣٤٦) أن التحديات التى يعيشها الإنسان متأثرة بالعواطف ، فمشاعرنا تؤثر فى كل كبيرة وصغيرة فى حياتنا أكثر من تأثير التفكير، وذلك عندما يتعرض الأمر بمصائرنا وأفعالنا ، فالمشاعر ضرورية للتفكير والتفكير ضرورى للمشاعر، فالإنسان يمتلك عقلين أحدهما وجدانى والآخر منطقى.

ومما لاشك فيه أن أداء الفرد يتأثر كثيرا بانفعالاته المختلفة مهما كان مقدارها أو مستواها ، فالانفعالات إما أن تدفع إلى سلوك ما أو تمنع سلوكا آخر، وإما أن تجعل السلوك ايجابيا فعالا بناء أو تجعله سلبيا خاملا هداما ، فالانفعال يوجه التفكير والتفكير يقود السلوك ومن ثم فالانفعال هو الذى يقود السلوك وليس التفكير كما يبدو.

عصام محمد زيدان و كمال أحمد الامام (٢٠٠٢، ٤)

إن العلاقة بين الذكاء والوجدان علاقة وثيقة ، أى العلاقة بين الجانب المعرفى والجانب الوجدانى فمن المعروف أن علاقات الفرد مع الآخرين وأداءه الوظيفى فى العمل يتأثران بانفعالاته سواء كانت سارة أم غير سارة ، فالشخص السعيد لسبب ما ينعكس ذلك على علاقته مع الآخرين سواء فى منزله أو عمله ، وكذلك إذا كان الشخص غير سعيد فسوف ينعكس ذلك عليه ويمكن أن يلاحظ ذلك من حوله، فانفعالاتنا هى التى تجعلنا نسلك هذا أو ذاك . وكذلك العكس فالشخص الذى ينجح فى عمله أو فى نهاية العام يؤثر ذلك عليه ويصبح سعيدا، أما إذا فشل فسيصبح حزينا.

ويرى Mayer & Salovey (1997) أن العلاقة بين الذكاء والوجدان قد مرت بخمس مراحل:

- **المرحلة الأولى** : امتدت من بدايات القرن العشرين إلى السبعينيات من نفس القرن ، وفيها فصل العلماء بين دراسة الذكاء والوجدان ، فقد اهتم علماء النفس بقياس واكتشاف وتفسير فهم الذكاء ، وأصبح ينظر للذكاء على أنه قدرة تساعد على القيام بالاستدلال ، على الجانب الآخر فقد اهتم علماء النفس فى دراساتهم للانفعالات بمعرفة ما إذا كانت التغيرات الفسيولوجية تلى الإحساس بالانفعالات أم الإحساس بالانفعال يحدث أولا ثم تأتى التغيرات الفسيولوجية.
- **المرحلة الثانية** : امتدت من سنة (١٩٧٠) إلى سنة (١٩٨٩) وقد تميزت بالنظرة التكاملية بين المعرفة والانفعال أو بين الفكر والعاطفة، وفى هذة المرحلة أعاد الباحثون اكتشاف منطق الانفعال فقد أكدوا فكرة دارون بأن الانفعالات تعبيرات لمشاعر داخلية ، وعلى الرغم من أن مصطلح الذكاء الوجدانى قد استخدم ولكن لم يوضع له تعريف أو وصف محدد.
- **المرحلة الثالثة** : امتدت من سنة (١٩٩٠) إلى سنة (١٩٩٣) وفيها حاول العلماء وضع تعريف محدد دقيق وصريح للذكاء الوجدانى، وقد قدم ماير وسالوفى أول أداة لقياس الذكاء الوجدانى كنوع مختلف عن الذكاءات الأخرى.
- **المرحلة الرابعة** : امتدت من سنة (١٩٩٤) إلى سنة (١٩٩٧) وشهدت هذة المرحلة ازدهار وشيوع مفهوم الذكاء الوجدانى ، ويرجع الفضل فى هذا إلى دانيال جولمان وإلى كتابه الشهير "الذكاء الوجدانى ".

- **المرحلة الخامسة** : وهى المرحلة الأخيرة والتى تمتد من سنة (١٩٩٨) إلى الآن وفيها حدثت تعـديلات نظريـة وبحثيـة فـى مجـال دراسـة الـذكاء الوجـدانى.

محمد حبشى (٢٠٠٣، ١٣٩ : ١٤٠)

مفهوم الذكاء الوجدانى :

من الملاحظ وجود عدة ترجمات عربية لمصطلح Emotional Intelligence منهـا الذكاء الانفعالى والذكاء الوجدانى والذكاء العاطفى وذكاء المشاعر، علـى الـرغم مـن أن الترجمة الحرفية لهذا المفهوم هى "الذكاء الانفعالى" إلا أن هذه الترجمة قد يساء فهمها لـدى الذين يميلون إلى حصر مصطلح "انفعال" فى جوانبه غير السارة كالخوف والحزن والغضب ، ومصطلح "العواطف" فى جوانب الانفعالات السارة كالسرور والحب ، لذا قد يكون اسـتخدام مصطلح الذكاء الوجدانى أو ذكاء المشاعر أكثر شمولية لجوانب المفهوم السارة وغير السارة وأكثر تقبلا . عثمان حمود الخضر (٢٠٠٢،١٦)

وبناء على هذا استخدمت الباحثة هذا المصطلح بمعنى الذكاء الوجدانى ليشمل الجوانب السارة وغير السارة حتى لا يساء الفهم والخلط بينه وبين المفاهيم الأخرى .

إن مفهوم الذكاء الوجداني من المفاهيم الحديثة نسبيا، ولا يزال يكتنف دراسته بعض الغموض، لأنه يقع فى منطقة تفاعل بين النظام المعرفى والنظام الانفعالى، ولقد تعددت التعريفات التى تناولت الذكاء الوجدانى بإختلاف المنطق النظرى لواضع التعريف، إذ أن هناك بعض التعريفات تنظر إلى الذكاء الانفعالى باعتباره مجموعة من القدرات العقلية تمثل مهارات الذكاء الانفعالى التى تركز على انفعالات الفرد وتفاعلاتها مع التفكير مثل تعريف Mayer & Salovey ، ومجموعة أخرى تركز على السمات الشخصية وذلك مثل تعريف Goleman ، ومجموعة أخرى تجمع بين القدرات والسمات مثل تعريف Bar – on ، ولذلك اختلف العلماء فيما بينهم عند تناولهم لمفهوم الذكاء الوجدانى إلى ثلاثة أقسام :

القسم الأول :

وينظر إلى الذكاء الوجدانى باعتباره مجموعه من القدرات العقلية التى يمتلكها الفرد ومن رواد هذا الفكر Mayer & Salovey ومن التعريفات الحديثة لهذا الاتجاة ما يلى :

يعرف (Mayer & Salovey (1997, 3 الذكاء الوجدانى بأنه" يشمل القـدرة علـى إدراك الانفعالات بدقة وتقييمها والتعبير عنها ، والقدرة على توليد المشـاعر، أو الوصـول إليها، والقدرة على فهم العاطفة والمعرفة العاطفية والقدرة على تنظيم العواطف لتطوير النمو

العقلى والعاطفى". وعلى ذلك يتكون الذكاء الوجدانى فى رأيهما من عدة قدرات فرعية أو مهارات نوعية تجعل الفرد ينمو إلى الدقة فى التعبير عن انفعالاته وتقديرها وتنظيمها بفاعلية واستخدام هذة الانفعالات فى الدافعية والتخطيط والإنجاز فى حياة الفرد.

كما عرفه Mayer et al (2000, 401) على أنه " قدرة الفرد على التعرف على الانفعالات المختلفة وفهمها والاستدلال عليها وحل المشكلات ذات الصبغة الانفعالية ".

كما عرفه George (2000, 1038) بأنه " قدرة الفرد على التعرف على المشاعر وفهمها وتنظيمها لتيسير عمليات التفكير، وتنظيم المشاعر، والتأثير في مشاعر الآخرين ".

ويعرفه Hammer (2000, 155) بأنه " قدرة الفرد على الفهم الجيد وإدارة الطاقة الانفعالية والتعبير عن ذلك في صورة مهارات اجتماعية " .

ويعرفه Dearly & Ford (2001, 391) بأنه " القدرة على إدراك الانفعالات والمشاعر المرتبطة بها والفهم الجيد لها، وتوظيف المعلومات الانفعالية لكى تسهم في القدرة على حل المشكلات " .

ويعرفه فاروق السيد عثمان (٢٠٠١، ١٧٣) بأنه " القدرة على مراقبة وفهم الانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين التى ينبثق عنها مهارات سلوكية انفعالية اجتماعية تساعد على الممارسة المهنية والعقلية في الحياة " .

وترى فوقية محمد راضى (٢٠٠١) أن الذكاء الوجدانى هو " القدرة على فهم المشاعر والانفعالات الذاتية، وفهم مشاعر وانفعالات الآخرين والتمييز بينهما وتوظيف المعلومات لتوجيه تفكير الفرد وأفعاله ".

ويعرفه اسماعيل إبراهيم بدر (٢٠٠٢، ٥) بأنه " القدرة على خلق نواتج إيجابية في علاقة الفرد بنفسه وبالآخرين، وذلك من خلال التعرف على انفعالات الفرد وانفعالات الآخرين وتشمل النواتج الإيجابية البهجة والتفاؤل والنجاح في المدرسة والعمل والحياة " .

ويعرفه حلمى محمد حلمى (٢٠٠٨، ١٥) بأنه "مجموعة من القدرات التى تقود الفرد إلى الوعى الانفعالى بالذات، والوعى الانفعالى بالآخر، وتحفيز الذات، وإدارة الوجدان بما يحقق له التوافق النفسى الاجتماعى" .

القسم الثانى :

ينظر إلى الذكاء الانفعالى باعتباره مجموعة من المهارات الاجتماعية التى يمكن تنميتها من خلال برامج إثرائية هادفة ومن رواد هذا القسم دانيال جولمان، ومن التعريفات الحديثة لهذا الاتجاة ما يلى :

عرفه Goleman (2001, 34) عرفه بأنه " القدرة على التعرف على مشاعر الفرد ذاته ومشاعر الآخرين وتحفيز ذاته وإدارة انفعالاته مع الآخرين بشكل فعال ".

وعرفه Greenberg & Bar- on (2000, 119) بأنه "مفهوم يشتمل على خمسة أبعاد رئيسية هى التعاطف، الاهتمام بالجانب الأخلاقى، النضج، الاختلاط بالآخرين، النزعة إلى الهدوء".

ويعرفه Abraham (2000,169) بأنه " مجموعة من المهارات التى تعزى إليها الدقة وتصحيح مشاعر الذات واكتشاف الملامح الانفعالية للآخرين واستخدامها من أجـل الدافعيـة والإنجاز فى حياة الفرد ".

ويعرفه محسن عبد النبى (٢٠٠١، ١٤٤) بأنه" الفروق نسبيا بين الأفراد فـى طريقـة الإدراك الجيد للانفعالات الذاتية ، وفهمها وتنظيمها ، والتحكم فيها ، وذلك من خلال مراقبـة مشاعر الآخرين وانفعالاتهم والتعاطف والتواصل معهم؛ بما يؤدى الى اكساب المزيـد مـن المهارات الانفعالية والاجتماعية والعلاقات الانسانية ".

ويعرفه Mehrabian (2003, 9) بأنه "التعاطف الانفعالى للفرد والانتباه والتمييز بين الانفعالات المختلفة، والتعرف على مزاجه العام ومزاج الآخرين، والقدرة على مواجهة مواقف الحياة المختلفة وإدارة الانفعالات والتواصل الاجتماعى الجيد" .

وتعرفه رشا عبد الفتاح الديدى (٢٠٠٥،٦٩) بأنه " قدرة الفرد على التعرف على دلالة انفعالاته وتحديدها وفهمها جيدا وتنظيمها، واستثمارها فى فهم مشاعر الآخرين، ومشاركتهم وجدانيا وتحقيق نجاح فى الاتصال بالآخرين وتنظيم العلاقات الشخصية المتبادلة كمهارة نفسية اجتماعية يتحقق من خلالها الصحة النفسية والتوافق مع النفس والآخرين والعالم المحيط" .

ويعرفه De Raad (2005, 674) بأنه "مجموعة ثانوية من الذكاءات الاجتماعية تسهم في مراقبة الفرد لذاته ومشاعر الغير وعواطفهم ليوجه بتلك المعلومات تفكيره وأعماله".

وتعرفه فريال عبد الرحمن ثقبة (٢٠٠٧، ٢) بأنه " مجموعة من السمات المزاجية والاجتماعية التى تؤثر على تنوع المحتوى الانفعالى للأشخاص من حيث مدى دقة فهمهم للمشاعر، وكيف أن الفهم الأكثر دقة للمشاعر يؤدى إلى مستوى أعلى لمواجهة المشكلات التى تعترض الحياة الانفعالية للفرد " .

القسم الثالث :

اهتم العلماء في هذا القسم بالتوسط بين وجهات النظر السابقتين، وذلك باعتبار أن الذكاء الوجدانى مزيجا من القدرة العقلية، والمهارة الذاتية والاجتماعية، ومن رواد هذا القسم بار – أون، ومن التعريفات الحديثة لهذا الاتجاه :

يعرف (Bar – on et al., (2000, 1107 الذكاء الوجدانى بأنه "القدرة على توليد المشاعر التى تيسر وتساعد في عمليات التفكير لدى الفرد، وحتى يستطيع فهم الانفعالات والمعرفة الانفعالية وتنظيمها؛ لكى تساعده على النمو الانفعالى والعقلى" .

ويعرفه (Petrides & Furnham (2004, 278 بأنه "مجموعة من الأنماط السلوكية والإدراكات الذاتية التى تعنى بقدرة الفرد على إدراك المعلومات التى تحملها الانفعالات واستثمارها في الحياة" .

ويعرفه فاروق الروسان (٢٠٠٦ ، ٨) بأنه "معرفة الفرد لنفسه وللآخرين الذين يتفاعل معهم".

ويعرفه خالد محمد حسن (٢٠١٠، ١٩) بأنه " مجموعة من القدرات العقلية والمهارات الاجتماعية التى تمكن الفرد من الانتباه الجيد لانفعالات ومشاعر الفرد والآخرين والوصول إلى أقصى درجة ممكنة لإدارة الوجدان لتحديد الاستجابة الانفعالية الملائمة لكافة مواقف الحياة وتوجيه التفكير والسلوك لمواجهة الضغوط النفسية " .

ويعرفه محمد عبد الغنى محمد (٢٠١١، ١٤) بأنه " مجموعة من الصفات الذاتية الانفعالية والاجتماعية التى تمكن الشخص من تفهم وإدراك مشاعر وانفعالات الآخرين، ويكون لديه القدرة على ترشيد حياته النفسية والاجتماعية انطلاقا من هذة المهارات، أى أنه القدرة على تعامل الإنسان الإيجابى مع نفسه ومع الآخرين بحيث يحقق أكبر قدر من السعادة لنفسه ولمن حوله " .

وتلاحظ الباحثة من خلال ما تم عرضه من تعريفات أنها تتضمن بعدين همـا : البعـد الانفعالى (أى الادراك الصحيح لمشاعرنا ومشاعر الآخرين)، والبعد الاجتماعى (أى إقامة علاقات اجتماعية سليمة تساعدنا على تحقيق التوافق مع أنفسنا ومع الآخرين) .

أهمية الذكاء الوجدانى :

لاشك أن معظم القضايا والمشكلات والنزاعات والحوادث التى تحدث بين أفراد الأسرة الواحدة أو بين أفراد المجتمع أو بين الأسر والمجتمعات والجماعات داخل المجتمع سببها هو

زيادة التوتر والانفعالات بصورة يصعب السيطرة عليها وبالتالى قلة التفكير وعدم التحكم فى هذه الانفعالات وخاصة السلبية منها بواسطة العقل ، وبالتالى يظهر لنا أهمية الذكاء الوجدانى ودوره الإيجابى فى السيطرة على هذه الانفعالات وخاصة فى القرن الواحد والعشرين ، هذا القرن الذى اشتدت فيه الصراعات النفسية سواء داخل المجتمع أو بين المجتمعات وما يتطلبه هذا الضبط من ذكاء وتفكير بصفة عامة والذكاء الوجدانى بصفة خاصة.

إبراهيم المغازى (٢٠٠٣، ٣٨)

فيعرفنا الذكاء الوجدانى لماذا يصبح بعض الأفراد ناجحين بينما يفشل الآخرون فالأفراد يمتلكون درجات متفاوتة من القدرة إلا أنه فى أحوال كثيرة معظم الموهوبين ليسوا دائما ناجحين أو سعداء أو أغنياء ، ومن هنا يأتى دور الذكاء الوجدانى الذى يلعب دورا مهما فى تحديد شكل النجاح فى الحياة. Richburg & Fletcher (2002, 31)

فالذكاء الوجدانى يسهم بشكل كبير جدا فى النجاح فى الحياة أكثر من إسهام الذكاء الاكاديمى وحده ، فهو يسهم فى النجاح بشكل عام فى الحياة ويؤثر على أداء الأفراد ، وهذا ما تؤكده دراسة Sosik & Magerian (1999) ، التى تؤكد أن الذكاء الوجدانى يؤدى إلى الثقة بالنفس ويزيد من الاداء الجيد فى العمل ، وكذلك دراسة Thilam & Kirby (2002) ودراسة Feyerhem & Rice (2002) ودراسة Jordan et al., (2002) والتى تؤكد كل منها على وجود علاقة بين الذكاء الوجدانى والأداء الجماعى ، فالذكاء الوجدانى يزيد من فعالية الاداء الجماعى والتعامل الجيد مع الآخرين مما يؤدى الى النجاح فى الحياة.

ويرى Satarso et al., (1996, 4) أن الذكاء الوجدانى والذكاء الأكاديمى مركبان منفصلان ، فالفرد ذو الذكاء الأكاديمى العالى ليس بالضرورة أن يكون ذكاؤه الوجدانى عاليا ، وفى بعض الأحيان يكون للذكاء الأكاديمى دور أقل من دور الذكاء الوجدانى للنجاح فى الحياة.

بينما يرى Dulewicz & Higgs (2000, 347) أن الذكاء الأكاديمى والذكاء الوجدانى ليسا متناقضين ولا منفصلين ، ولكن يمكن أن نرى من الناس من لديه ذكاء أكاديمى منخفض وذكاء وجدانى مرتفع والعكس .

ويذكر Derzee et al (2002, 105) أن الفرق المهم بين الذكاء الأكاديمى والذكاء الوجدانى يكمن فى أن الذكاء الأكاديمى ينشغل عادة بالمشكلات وما هو الحل الصحيح لها ، بينما الذكاء الوجدانى ينشغل بطبيعة المشكلات وكيفية تفسيرها ولا يوجد حل وحيد لمواقف

مختلفة ، فلا يوجد معيار لتقييم الذكاء الوجدانى فهو يحدد من خلال البيئة التى يعيش فيها الفرد.

وعلى الرغم من اتفاق الآباء على أهمية أداء أطفالهم الأكاديمى إلا أنهم يرغبون ويؤكدون على أهمية نمو المهارات الأخلاقية والشخصية والاجتماعية أو مهارات الذكاء الوجدانى (Kolb & Hanley (2003, 163 .

يتضح مما سبق أن الذكاء الوجدانى ضرورى للنجاح فى الحياة وللتعامل الجيد مع الآخرين فهو يزيد من ثقة الفرد بنفسه وبالتالى يمكنه من العمل مع الآخرين وجعله محبوبا منهم.

خصائص ذوى الذكاء الوجدانى :

يتميز الأفراد ذوى الذكاء الوجدانى المرتفع بمجموعة من الخصائص المميزة لهم وهى أنهم :

١- أقل عدوانية وأكثر شعبية كما أنهم متحررين من الضغوط والتوتر المفرط .

٢- أكثر استماعا للآخرين وأكثر قدرة على العمل فى فريق .

٣- أكثر قدرة على تجزئة حلول المشكلات التى تقابلهم وأكثر قدرة على اكتشاف وتطبيق حلول المشكلات بمرونة .

٤- أكثر قدرة على تحقيق أهدافهم، وأكثر قدرة على مقاومة الدافع وتأجيل إشباع حاجاتهم .

٥- أكثر قدرة على إدارة الصراع .

٦- أكثر قدرة على توجيه انتباههم نحو العمل، وأكثر قدرة على قراءة التعبيرات اللفظية وغير اللفظية للآخرين.

Jones & Day (1997, 486 - 497)

طرق قياس الذكاء الوجدانى :

يذكر أحمد جمال طه (٢٠١٢، ٣٧) أن الذكاء الوجدانى يمكن قياسه من خلال ثلاث اتجاهات ، الاتجاه الأول : ينظر إلى الذكاء الوجدانى باعتباره مجموعة من القدرات العقلية التى يمتلكها الفرد ومن رواد هذا الفكر ماير وسالوفى Mayer & Salovey، أما الاتجاه الثانى : ينظر إلى الذكاء الوجدانى باعتباره مجموعة من المهارات التى يمكن تنميتها من خلال برامج إثرائية هادفة ومن رواد هذا القسم جولمان Goleman، والاتجاه الثالث :

ينظر إلى الذكاء الوجدانى على اعتبار أنه مزيجا من القدرة العقلية، والمهارة الذاتية والاجتماعية، ومن رواد هذا القسم Bar – on، وعند البحث في قياس الذكاء الوجدانى أو إعداد مقياس جديد لابد وأن يعتمد ذلك المقياس على أحد الاتجاهات الثلاثة، وبذلك انقسمت مقاييس الذكاء الوجانى تبعا لكيفية قياسها للذكاء الوجدانى، هل تقيسه بوصفه قدرة أم بوصفه مهارة أم بوصفه مزيجا من هذا وذاك تبعا للنموذج المستخدم، فإذا كان قدرة فسوف يقاس بالأداء

الفعلى، وإذا اعتبرناه سمة فيمكن قياسه بالتقرير الذاتى .

ويوضح (Ciarrochi et al., (2001, 1106 بعض الفروق الرئيسية بين اختبارات الأداء ومقاييس التقرير الذاتى فمثلا مقاييس التقرير الذاتى تستغرق وقتا أقل من اختبارات الأداء ، وفى مقاييس التقرير الذاتى قد يغير الأفراد استجابتهم لتبدو أفضل مما هى عليه بالفعل بعكس اختبارات الأداء التى تقيس الأداء بالفعل ، وأيضا تميل مقاييس التقرير الذاتى للذكاء الوجدانى إلى الارتباط بسمات شخصية على عكس اختبارات الأداء.

وتؤكد دراسة (Rippeth (2003,410 أن قياس الذكاء الوجدانى من خلال عبارات تقرير الذات تعد مشكلة ، فهى أحيانا لا تكون متوافقة مع السلوك الواقعى والملاحظ وخاصة فى المواقف المليئة بالانفعالات ، كما يؤكد على ضرورة استخدام مقاييس مبنية على الأداء الفعلى لقياس الذكاء الوجدانى .

يتضح مما سبق أن كثيرا من الباحثين اعتمدوا على أن الذكاء الوجدانى قدرة ، ومن ثم قياسه من خلال مقياس Salovey & Mayer أو تم بناء مقياس مستفيدا منه مثل دراسات Mayer, Salovey & Caruso ودراسة (Sullivan (1999. ولقد وصل مقياس ماير وسالوفى وكاروزو (٢٠٠٤) Mayer, Salovey & Caruso Emotional Intelligence (MSCEIT) Test في صورته النهائية إلى ثمانية أجزاء تتضمن صورا لوجوه بعض الأشخاص ومناظر طبيعية ومواقف ، ووصل عدد مفرداته إلى (١٤١) مفردة .

وعلى الجانب الآخر اعتبر كثير من الباحثين أن الذكاء الوجدانى سمة ، وبالتالى تم قياسه من خلال عبارات التقرير الذاتى ، ففى دراسة (Dulewicz et al., (2003, 407 يشير إلى أن الذكاء الوجدانى سمة وليس قدرة وهو مكون من عدة عناصر منها : الوعى بالذات ، إدارة الانفعالات ، الحساسية ، التأثير فى الآخرين ، والدافعية.

ولقد اعتمدت كثير من الدراسات العربية فى قياسها للذكاء الوجدانى على عبارات التقرير الذاتى مثل : دراسة فاروق عثمان ومحمد عبد السميع (٢٠٠١) ودراسة عبد العال

عجوة (٢٠٠٢) ودراسة فوقية محمد راضى (٢٠٠٢) ودراسة محمد حبشى (٢٠٠٣) ودراسة عبد الحى محمود ومصطفى حسيب (٢٠٠٤) ودراسة عبد المنعم الدردير (٢٠٠٤) .

نماذج الذكاء الوجدانى :

حظى الذكاء الوجدانى باهتمام العديد من البـاحثين لتناولـه العديـد مـن المفـاهيم الضرورية وظهرت الكثير من النماذج التى تتناول الذكاء الوجدانى ، وكان من أهم النمـاذج ما يلى:

أولا: نموذج القدرة العقلية لماير وسالوفى Mayer & Salovey :

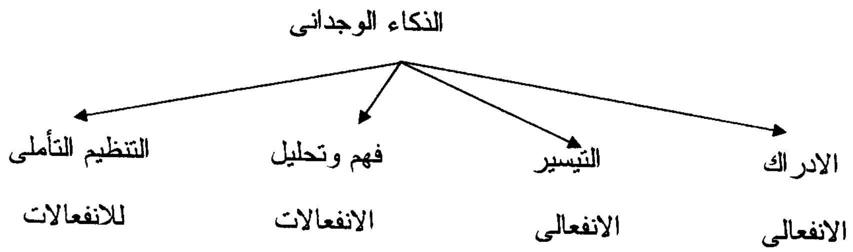
يتبنى هذا النموذج كل من ماير وسالوفى ، ويركز نموذج القدرة للذكاء الوجدانى على جزئين :

الجزء الأول: يتضمن العمليات العامة للمعلومات.

الجزء الثانى: يشمل المهارات الشخصية المتضمنة فى تلك العمليات.

وبشكل أكثر تحديدا فإن الذكاء الوجدانى يتضمن القدرة على الإدراك الدقيق للانفعالات وتقييمها ، والتعبير عنها بدقة ، والقدرة على تنمية وتوليد المشاعر والوصول إليها لتيسير عملية التفكير ، والقدرة على تنظيم الانفعالات أو العواطف لتشجيع النمو الوجدانى والعقلى للفرد . Mayer et al., (2000 , 396 : 420)

وفيما يلى عرض لتلك القدرات التى قدمها ماير وسالوفى ١٩٩٧



شكل (١) يوضح أبعاد الذكاء الوجدانى تبعا لنموذج Mayer & Salovey

حيث قسم ماير وسالوفى (١٩٩٧) الذكاء الوجدانى إلى أربعة أبعاد هى:

١-الإدراك الانفعالى Emotional Perception

وهو يعنى قدرة الفرد على التعرف على انفعالاته والتعبير عنها، وقدرة الفرد على معرفة مشاعر الآخرين والتمييز بين مشاعره ومشاعر الآخرين.

٢-التيسير الانفعالى فى التفكير Assimilating Emotion in Thought

وهو يعنى قدرة الفرد على ترتيب تفكيره وتوليد انفعالاته ومعرفة سبب هذه الانفعالات.

٣- فهم وتحليل الانفعالات Understanding and Analyzing Emotion

وهو يعنى قدرة الفرد على فهم الانفعالات وتحليلها وكيفية الانتقال من مرحلة لأخرى.

٤- التنظيم التأملى للانفعالات Reflective Regulation of Emotion

وهو يعنى قدرة الفرد على إدارة انفعالاته وانفعالات الآخرين.

Mayer et al., (2000, 400)

إن مفهوم الذكاء الوجدانى عندما ظهر أول مرة على يد Mayer & Salovey (1993) كان يتكون من ثلاثة أبعاد وهى:

١- القدرة على التعامل مع انفعالاتنا

The ability to deal with own emotions

٢- القدرة على التعامل مع انفعالات الآخرين

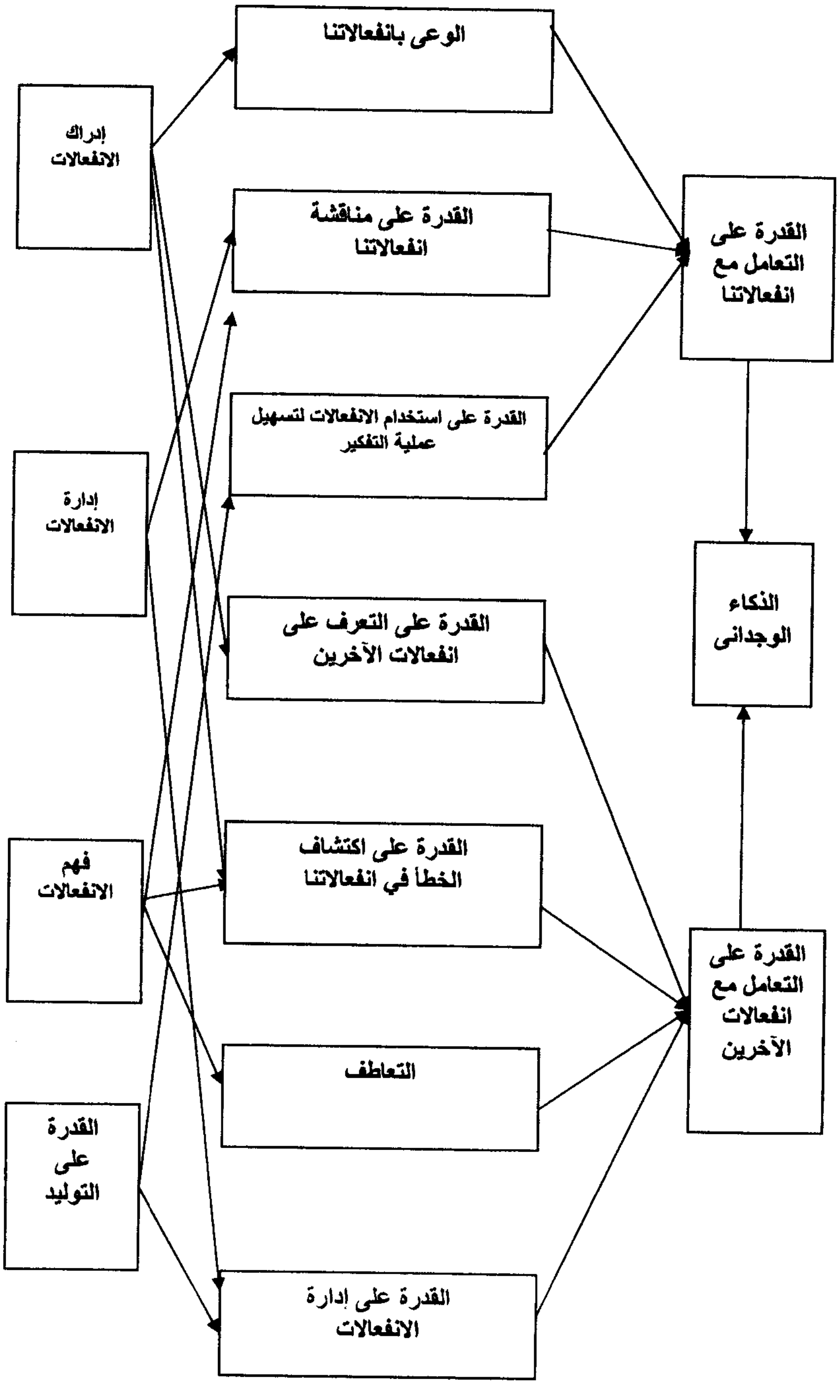
The ability to deal with others emotions

٣- القدرة على استخدام الانفعالات فى حل المشكلات

The ability to use emotions to assistin Problem Solving

Jordan et al., (2002, 201)

ويرى Jordan et al (2002) أن الذكاء الوجدانى حسب نموذج Mayer & Salovey (1997) المشتمل على أربعة أبعاد يمكن أن يلخص فى الشكل التالى :



شكل (٢) يوضح أبعاد الذكاء الوجدانى تبعا لنموذج ماير وسالوفى من وجهة نظر جوردان (Jordan et al., (2002, 202

يتضح مما سبق أن نموذج ماير وسالوفى نموذج قدرة يشتمل على أربعة أبعاد رئيسية يشتمل كل منها على جانب ذاتى وآخر اجتماعى.

ثانيا: نموذج الكفاءات الانفعالية لجولمان Goleman:

قدم هذا النموذج جولمان (1995) Goleman تحت مسمى النموذج الأولــى للــذكاء الوجدانى وفى عام ١٩٩٨ أصدر كتابه "العمل مع الذكاء الوجدانى" وفيه طور النموذج الأولى تحت مسمى نموذج كفاءات الذكاء الانفعالى

Emotional Intelligence Competencies Model

ويشتمل على كفائتين هما :

١-الكفاءة الشخصية Personal Competence:

وهى تتضمن مجموعة من القدرات المتعلقة بالفرد ذاته والتى تتعلــق بكيفيــة تناولــه للأمور من منظوره الشخصى وهى تتضمن ثلاثة كفاءات فرعيه هى :

- **الوعى بالذات Self Awarness:**

يقصد به الوعى بمشاعرنا وانفعالاتنا أو عواطفنا وكذلك الوعى بأفكارنا المرتبطة بهذة العواطف والانفعالات، وأشار كل من صفاء الأعسر و علاء الدين كفافى (٢٠٠٠، ١١٠) إلى أن الوعى بالذات له تأثير أقوى على المشاعر السلبية القوية، ولقــد أوضــح (Goleman, 1998,58) أن الوعى بالذات سيتضمن مجموعة من الأبعاد الرئيسية وهى:

الوعى بالانفعالات Emotional Awarness

الدقة فى تقدير الذات Accurate Self-Awarness

الثقة فى الذات (الثقة فى النفس) Self-Confidence

- **تنظيم الذات Self-Regulation:**

يعنى قدرة الفرد على تنظيم مشاعره وانفعالاته بما يتلاءم مع مهاراته واتجاهاته والتى تعزز من قدرته على التحكم فى المواقف ويشتمل على مجموعة من الأبعاد الأساسية وهى:

الضبط الذاتى Self-Control

الثقة بجدارة Trust Worthiness

يقظة الضمير Conscientiousness

القدرة على التكيف Adaptability

التجديد Innovation

- **الدافعية الذاتية Self-Motivation:**

يقصد بها الاتجاه نحو تحقيق الأهداف؛ حيث أن الانفعالات دافعة لكل الأفعال الصادرة من الفرد فى المواقف المختلفة، و تتحدد كفاءة الفرد فى استخدام قدراته العقلية الفطرية بما فيها من القدرة على التفكير والتخطيط والتدريب على تحقيق الأهداف البعيدة ، وعلى حل المشكلات على الحالة الانفعالية التى يكون عليها.

صفاء الأعسر و علاء الدين كفافى (٢٠٠٠، ٢٦٩)

وقد أوضح Goleman (1998, 55) أن الدافعية الذاتية تشتمل على مجموعة من الأبعاد الرئيسية وهى :

الدافع للإنجاز Achievement drive

الالتزام بالوعود Commitment

المبادرة Initiative

التفاؤل Optimism

٢-الكفاءة الاجتماعية Social Competence:

يقصد بها القدرة على تحقيق الفاعلية فى المواقف الاجتماعية التى تواجه الفرد متمثلة فى علاقاته مع الآخرين وقدرته على التوافق مع المواقف المختلفة، ولقد أشار Goleman (1998, 55) الى أن الكفاءة الاجتماعية تتضمن كفاءتين فرعيتين وهما:

- **التعاطف Empathy**

هى أحد االمجالات الهامة فى الذكاء الوجدانى وتشير الى علاقة ألفة مع الآخرين وعلى الحفاظ عليها حيث يلعب التعاطف دورا حاسما فى العديد من المواقف المختلفة بما فيها العملية التعليمية ، وقد ظهر أن الطلبة الذين لديهم استعداد مرتفع لفهم التعبيرات الانفعالية المختلفة للآخرين كانوا فى الأغلب أكثر الطلبة شعبية وثباتا من الناحية الانفعالية.

ولقد أوضح Goleman (1998, 55:56) أن التعاطف يشتمل على الأبعاد التالية:

فهم الآخرين Understanding Others

تنمية سلوك الآخرين Developing Others

التوجه للخدمة Service Orientation

تنوع الفاعلية Leveraging Diversity

- **المهارات الاجتماعية Social Skills**

وهى قدرة الفرد على قراءة وإدارة انفعالات الآخرين، من خلال علاقته معهم وإظهار الحب والاهتمام بهم واستخدام مهارات الاقناع والتفاوض وبناء الثقة وتكوين شبكة علاقـــات ناجحة، والعمل ضمن فريق عمل بصورة فاعلة، وتتضمن المهارات الاجتماعية مجموعة من الأبعاد هى:

التأثير Influence

الإتصال Communication

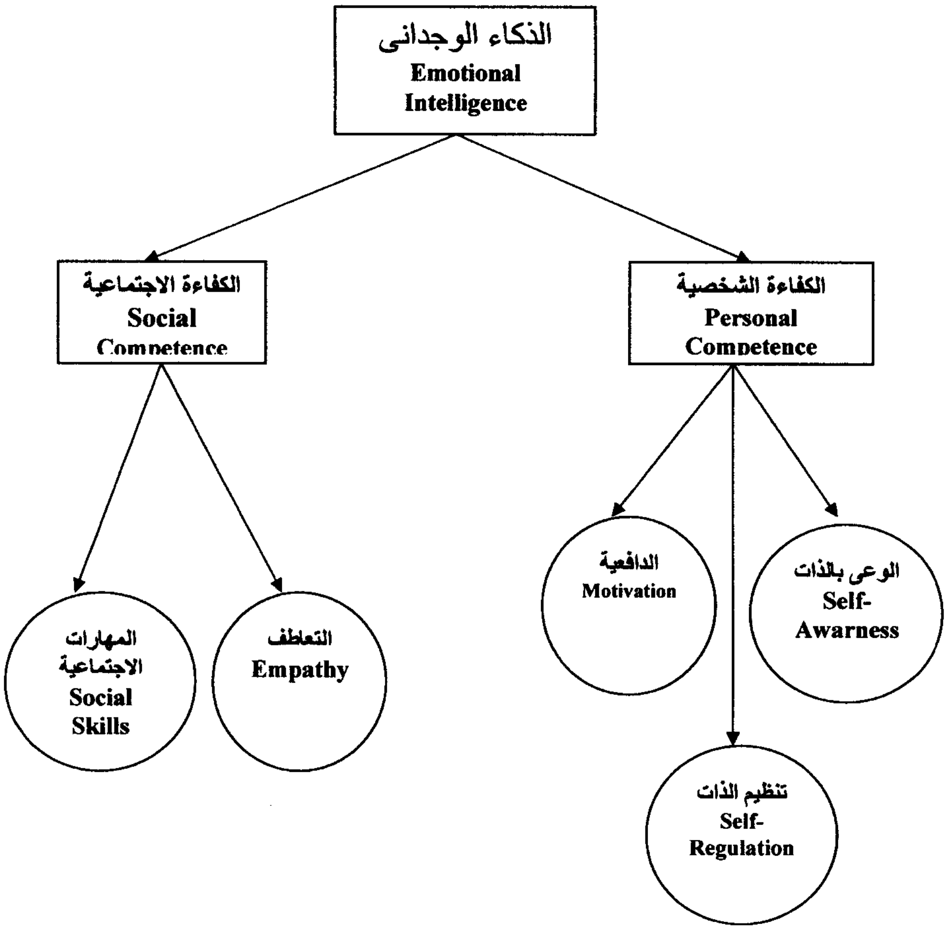
القيادة Leadership

بناء الروابط Building Bonds

التنسيق والتعاون Collaboration & Cooperation

إدارة الصراع Conflict Management

والشكل التالى يوضح الكفاءات الانفعالية عند جولمان :



شكل (٣) رسم تخطيطى لنموذج الكفاءات الانفعالية لجولمان

ويذكر دانيال جولمان (٢٠٠٠) أن الذكاء الوجدانى مكون من خمس أبعاد هى :

١. أن يعرف كل انسان انفعالاته (الوعى بالذات)

٢. إدارة الانفعالات (معالجة الجوانب الوجدانية)

٣. تحفيز النفس (الدافعية)

٤. التعرف على انفعالات الآخرين (التعاطف العقلى)

٥. توجيه العلاقات الانسانية (المهارات الاجتماعية)

وفيما يلى شرح هذة الأبعاد الخمسة :

١ - أن يعرف كل إنسان انفعالاته :

فالوعى بالذات والتعرف على شعور ما وقت حدوثه هو الاساس فى الذكاء الوجـداني، كما أن عدم القدرة على ملاحظة مشاعرنا الحقيقية تجعلنا نقع تحت رحمتها، فالأشخاص الذين يثقون بأنفسهم هم من نعتبرهم أفضل من يعيشون حياتهم، لأنهم يملكون حاسة واثقة فى كل ما يتخذونه من قرارت مثل اختيار الزوجة أو الوظيفة.

٢ - إدارة الانفعالات :

ويشير هذا البعد إلى معرفة الفرد كيفية التعامل ومعالجة المشاعر التى تؤذيه وتزعجه، وتمثل هذة المعالجة أساس الذكاء الوجدانى، فالتعامل مع المشاعر قدرة تبنى على الوعى بالذات ، وإن من يفتقرون إلى هذه القدرة يظل كل منهم فى حالة عراك مستمر مع الشعور بالكآبة ، أما من يتمتعون بها فهم ينهضون من كبوات الحياة ويتقبلونها بسرعة أكبر .

٣- تحفيز النفس :

يرى Goleman أن التفاؤل Optimism مثل الأمل يشكل موقف يحمى الفـرد مـن الوقوع فى السلبية وفقدان الأمل فى مواجهة مجريات الحياة القاسية، فمن مظاهر تحفيز النفس أو الدافعية الذاتية (تنشيط الذاكرة العاملة- التفاؤل- الأمل). خيرى عجاج (٢٠٠٢، ٤٢)

أى توجيه الانفعالات لخدمة هدف ما، فالتحكم فى الانفعالات أساس مهم لكـل إنجـاز، والوصول إلى أعلى أداء، ولذلك نلاحظ أن إنتاج الأشخاص المتمتعين بهذه المهارة الوجدانية على أعلى مستوى من الأداء، كما أنهم يتمتعون بالفاعلية فى كل ما يعهد به إليهم .

٤- التعرف على انفعالات الآخرين :

وهى قدرة أخرى تتأسس على الوعى بالذات ، فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الملكـة يكونون أكثر قدرة على التقاط الإشارات الاجتماعية التى تدل على أن هناك من يحتاج إليهم ، وهذا يجعلهم أكثر استعدادا لأن يتولوا المهمة التـى تتطلـب رعايـة مثـل: مهـن التعلـيم والتجارة والإدارة.

٥- توجيه العلاقات الإنسانية :

إن فن العلاقات بين البشر هو فى مجمله مهارة فى تطويع انفعالات الآخــرين ؛ وهــذه القدرة التى تكمن وراء التمتع بالشعبية والقيادة والفاعلية فى عقد الصلات مــع الآخــرين ، ولاشك أن المتفوقين فى هذه المهارة يجيدون التأثير بمرونة فى كل شئ يعتمد على التفاعــل مع الناس. دانيال جولمان (٢٠٠٠ ، ٦٨)

ثالثا: النموذج المختلط لبار- أون Bar-On :

قام بار- أون بتوسيع معنى الذكاء الوجدانى من خلال دمجه بــين القــدرات العقليــة وسمات الشخصية، ويرتبط نموذج بار- أون بالاجابة على سؤال مؤداه ، لماذا ينجح بعــض الناس فى الحياة أكثر من غيرهم ؟ وخلص بار- أون بعد استعراضه للتراث السيكولوجى إلى بعض الخصائص التى تمكن الفرد من النجــاح ، وحــددها فــى خمســة مجــالات هــى: (الوظائف الشخصية، المهارات البينشخصية، التكيف، إدارة الضغوط، المزاج العام) .

خيرى عجاج (٢٠٠٢، ٥٠)

ويحتوى كل مجال من هذه المجالات على مهارات فرعية كالتالى :

المجال الأول : المهارات الشخصية Interpersonal Function :

ويطلق عليها أيضا العوامل الداخلية للفرد وهى تلك المجموعة من العناصــر التــى تتعلق بنظرة الفرد لذاته وتشمل :

- **الوعى بالذات الوجدانية Awarness Emotional Self :**

ويعنى القدرة على معرفة وفهم المشاعر الذاتية والتمييز بينها.

- **التوكيدية Assertiveness :**

وهى القدرة على التعبير عن المشاعر، كمشاعر الغضب والعنف، والقدرة على التعبير عن المعتقدات والأفكار، والدفاع عن الحقوق الشخصية بأسلوب بناء.

- **تقدير الذات Self-Regard :**

وهى تعنى القدرة على تقدير وإدراك النواحى الإيجابية بــالنفس ، وشــعور الشــخص بالرضا عن نفسه.

- **تحقيق الذات Self-Actualization :**

وهى القدرة على تحقيق إمكانيات الفرد ، وذلك بأن يصبح منهمكا فى المحاولات التى تقوده إلى حياة هادفة وغنية مملوءة بالإنجازات ، وهذة المهارة لها أهمية خاصة فى تحقيق وجودنا ، وجعل حياتنا ذات قيمة ، كما تعد أحد مهارات الذكاء الوجدانى الأساسية ، حيث تسهم فى النجاح ورسم معالم الحياة.

- **استقلال الذات Self - Independence:**

وتتمثل فى القدرة على توجيه الذات ، وضبطها فى التفكير والتصرف ، والإعتماد على الذات فى التخطيط وإتخاذ القرارات المهمة ، والإحساس بالثقة.

المجال الثانى: المهارات البينشخصية Interpersonal Skills :

ويطلق عليها أيضا العوامل الخارجية للفرد ، وهى تتعلق بعلاقات الفرد مع الآخرين وتشمل:

- **المشاركة الوجدانية أو التعاطف :Empathy**

وتتمثل فى القدرة على الوعى وفهم وإدراك مشاعر الآخرين ، والتوحد معهم " أى الاحساس بماذا وكيف يشعر ويفكر الآخرين ".

- **علاقات الفرد بالآخرين Interpersonal Relationship :**

وتشمل القدرة على إقامة علاقات مرضية متبادلة مع الآخرين ، تلك العلاقات التى تتميز بالمودة والعمق والعطاء والحصول على المحبة.

- **المسئولية الاجتماعية Social Responsibility :**

وهى قدرة الفرد على أن يكون متعاون ، مساهم ، قادر على الوفاء بالالتزامات ، وعضو فعال فى المجتمع .

المجال الثالث: التكيف Adaptation:

ويضم مجموعة من القدرات، والتى تمكن الفرد من معرفة الواقع ، والتعامل مع الضغوط بمرونة، كما تمكنه من التوصل إلى حل المشكلات التى تواجهه، ويحتوى هذا المجال على ثلاث عناصر وهى:

- حل المشكلة **Problem Solving :**

ويتمثل فى تشخيص ومعرفة المشاكل بشكل جيد ، وتوليد الحلول الفعالة ، وتمر عملية حل المشكلة بعدة خطوات منها : الإحساس بالمشكلة وصياغة المشكلة بوضوح قدر الإمكان ، وجمع المعلومات المتعلقة بالمشكلة والوصول منها لإيجاد حل للمشكلة.

- **اختبار الواقع Reality Testing :**

ويعنى القدرة على معرفة الواقع الحقيقى على النحو المضبوط ، وكذلك يعنـــى القـــدرة على رؤية الأشياء كما هى فى الواقع ، أوالقدرة على تقدير مدى التطابق بين ما يشـــعر بـــه الفرد وما هو موجود موضوعيا.

- **المرونة Flexibility :**

وتتمثل فى القدرة على تكيف الفرد وتغيير انفعالاته وتفكيره وسلوكه ، وفق الظـــروف والمواقف المختلفة، ويتسم الشخص المرن بالتعاون والقدرة على الوصـــول إلـــى التغيـــرات بشكل سلس .

المجال الرابع: إدارة الضغوط Stress Management :

ويشير إلى قدرة الفرد على تحمل الضغوط ، ومقاومة الأحـــداث النفســـية الضـــاغطة والتحكم فيها ، ويشمل هذا المجال المهارات التالية :

- **تحمل الضغوط Stress Tolerance :**

وتعنى القدرة على الصمود أمام الأحداث غير الملائمة والمواقف الانفعالية دون تراجع أو تقهقر، بل والتعامل بنشاط وفاعلية مع الضغوط .

- **ضبط الاندفاع Impulse Control :**

ويتضمن القدرة على ضبط الإنفعالات، ومقاومتها، أو تأجيل الاندفاع، وضبط الضغوط العدوانية، والسلوك غير المسئول.

المجال الخامس: المزاج العام General Mood :

وهو يتعلق بحالة الفرد المزاجية العامة من الشعور والتعبير عن الانفعالات الايجابيـــة، والنزعة الى التفاؤل، ويضم هذا المجال المهارات التالية :

- **السعادة Happiness :**

وهى القدرة على الشعور بالرضا عن الذات والاستمتاع بالذات والآخرين والشعور بالرضا في الحياة.

- **التفاؤل Optimism :**

ويقصد به النظرة إلى الجانب المشرق من الحياة، والحفاظ على الاتجاه الإيجابى، حتى فى ظل مواجهة الأزمات والمحن .

رافين بار- أون (٢٠٠٣، ٥:٧) و Bar – on (1997, 14:20)

ملخص لنماذج الذكاء الوجدانى :

بعد عرض النماذج المختلفة للذكاء الوجـدانى Mayer و Salovey و Goleman و Bar – on يلخص Mayer et al هذه النماذج فى الجدول التالى:

جدول رقم (١) مقارنة بين نماذج الذكاء الوجدانى

نموذج القدرة	نموذج الكفاءات الانفعالية	النموذج المختلط
ماير وسالوفى (١٩٩٧)	جولمان (١٩٩٥)	بار- أون (١٩٩٧)
التعريف	**التعريف**	**التعريف**
القدرة على الإدراك الدقيق والتعبيرعن الانفعال وتنمية وتوليد المشاعر والتى تسهل عملية التفكير والقدرة على فهم الانفعالات وتنظيمها.	مجموعة من المهارات تشمل الوعى بالذات والتحكم فيها والحماس ومقاومة الاندفاع والدافعية والتعاطف واللياقة الاجتماعية.	تنظيم من المهارات والكفاءات الشخصية والوجدانية الاجتماعية التى تؤثر فى قدرة الفرد على التعامل بنجاح مع المتطلبات البيئية.
المكونات	**المكونات**	**المكونات**
• الإدراك والتعبير عن الانفعال : - التعرف على انفعالاتك. - التعرف على انفعالات الآخرين. • تيسير الانفعال فى التفكير : - ترتيب الانفعالات فى انتاج طرق جديدة. - توليد الانفعالات.	• الوعى بالذات : - التعرف على الانفعالات. - توليد المشاعر من لحظة لأخرى. • إدارة الانفعالات : - عمل الانفعالات المناسبة. - رضا النفس. - القدرة على مقاومة القلق والكآبة.	• مهارات شخصية : - الوعى بالذات الوجدانية. - التوكيدية. - تقدير الذات. - تحقيق الذات. - استقلال الذات. • مهارات بينشخصية : - المشاركة الوجدانية. - علاقة الفرد مع الآخرين. - المسئولية الاجتماعية.

تابع جدول رقم (٢) مقارنة بين نماذج الذكاء الوجداني

تابع نموذج القدرة	تابع نموذج الكفاءات الانفعالية	تابع النموذج المختلط
• فهم وتحليل الانفعالات : – القدرة على فهم الانفعالات المعقدة. – القدرة على فهم العلاقات بين الناس. • التنظيم التأملي للانفعالات : – القدرة على كشف المشاعر. – القدرة على تنظيم انفعالاتك وانفعالات الآخرين.	• الدافعية : – حث الانفعالات على تحقيق الأهداف. – مقاومة الاندفاع. – القدرة على التدفق. • التعرف على انفعالات الآخرين : – الوعي التعاطفي. – معرفة ما يريده الآخرين. • العلاقات الاجتماعية: – إدارة انفعالات الآخرين. – التعامل ببساطة مع الآخرين	• التكيف : – حل المشكلات. – اختبار الواقع. – المرونة. • إدارة الضغوط : – تحمل الضغوط. – ضبط الاندفاع. • المزاج العام : – السعادة. – التفاؤل.

Mayer et al., (2000,401)

٢- أساليب التفكير:

مفهوم أساليب التفكير :

ظهر مصطلح الأسلوب فى عدد من فروع المعرفة وتطور فى علم النفس فى عدة مجالات؛ مثل : الشخصية، المعرفة، الإدراك، التعليم، الدافعية، والسلوك.

ويعرف (1997,19) Sternberg الأسلوب بأنه ليس قدرة، ولكنه طريقة مفضلة في التفكير توضح كيفية استخدام القدرات التى يمتلكها الإنسان .

ويذكر عدنان يوسف العتوم (٢٠٠٤ ، ٢٨٥) أن مصطلح الأسلوب يستخدم لوصف عدد من الأنشطة والخصائص والسلوكيات الفردية التى تظهر بشكل ثابت نسبيا لفترة من الزمن .

وتختلف أساليب التفكير عن استراتيجياته؛ حيث أن الأساليب أكثر عمومية واستقرارا لدى الفرد كطريقة مميزة له فى معالجة المعلومات بينما الاستراتيجية أقل عمومية فقد تنطبق على مشكلات عقلية معينة دون غيرها، وتتضمن عمليات عقلية معينة تحدث بشكل متتابع لتحقيق هدف ما أو إنجاز مهمة معينة . يوسف أبو المعاطى (٢٠٠٥،٣٧٩)

وقد تعددت التعاريف المقدمة حول مفهوم أساليب التفكير باختلاف الباحثين والمدارس النفسية التى تناولت هذا المجال؛ فيعرفها Formm بأنها طريقة تعامل الإنسان مع بيئته ، إذ تشكل استراتيجيات مكتسبة لمواجهة مشكلات الحياة المختلفة ، ويضيف أنه يمكن الحكم على هذه الأساليب من حيث ما تؤدى إليه من نتائج ، فهناك أساليب تفكير منتجة لحل المشكلات وأخرى غير منتجة، وهذا يكون بناءا على ملائمة كل أسلوب من أساليب التفكير المستخدمة للموقف المشكل . عصام على الطيب (٢٠٠٦ ، ٤٤)

ويعرف (1982) Harrison & Baramson أساليب التفكير بأنها " الطرق والإستراتيجيات الفكرية التى يعتاد الفرد أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة أو الانتقال من الحالة الراهنة إلى الحالة التالية " . في : مجدى عبد الكريم حبيب (١٩٩٥ ، ١٨)

ويعرفها (1992, 69) Sternberg & Wagner بأنها " الطرق والأساليب المفضلة للأفراد فى توظيف قدراتهم ، واكتساب معارفهم ، وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلائم مع

المهام والمواقف التى تعترضهم، ومن ثم قد يختلف أسلوب التفكير لدى الفرد عند التعامل مع المواقف الاجتماعية الحياتية عن أسلوب التفكير المتبع عند حل المسائل العلمية ، وهذا يعنى أن الفرد يستخدم عدة أساليب فى التفكير وقد تتغير حسب تغير الموقف " .

وتعرفها صفاء يوسف الأعسر (٢٠٠٠ ، ٤٥) بأنها " الطرق المميزة والسائدة فى التعامل مع المعطيات المطروحة " .

ويعرف Sternberg (2002, 19) أيضا أسلوب التفكير بأنه " طريقة الفرد المفضلة فى التفكير عند أداء الأعمال .

كما تعرفه نايفة قطامى (٢٠٠٠، ٥٨٨) بأنه " طريقة معالجة الفرد للمشكلات التربوية والاجتماعية بالاعتماد على الخبرات التى تتوافر فى مخزون الفرد المعرفى والبيئة الخارجية المؤثرة فى التعلم، ويمكن القول أن أسلوب التفكير يتكون من مجموعة من الأداءات المميزة للمتعلم التى تعد الدليل على طريقة تعلم المتعلم واستقباله للمعلومات القادمة إليه من البيئة بهدف التكيف معها " .

وتعرفه خديجة السياغى (٢٠٠٦) بأنه " الطريقة التى يفضلها الفرد فى التعامل مع مواقف الحياة المختلفة مستخدما فى ذلك قدراته وإمكاناته ، وهو ينبع من شخصيته وينعكس فى سلوكه اليومى ويعبر عن الفروق الفردية بينه وبين الآخرين " .

وتعرفه فوقية عبد الفتاح (٢٠٠٧) بأنه " الطريقة التى يوجه بها الفرد تفكيره وهو ليس قدرة لكنه الطريقة المفضلة لاستخدام القدرة، والفرق بين الأسلوب والقدرة يتحدد فى أن القدرة تشير إلى الأداء الأقصى ومدى جودة الأداء، بينما يشير الأسلوب إلى كيف يؤدى الفرد تلك المهام " .

كما تعرف مريم بولس دانيال (٢٠١١) أساليب التفكير بأنها " الطريقة التى يفضلها الفرد فى التعامل مع مواقف الحياة المختلفة مستخدما فى ذلك قدراته وإمكاناته ، وهو ينبع من شخصيته وينعكس فى سلوكه اليومى ويعبر عن الفروق الفردية بينه وبين الآخرين " .

وتعرف الباحثة أساليب التفكير اجرائيا على أنها مجموعة من الطرق أو الاستراتيجيات الفكرية التى اعتاد الفرد أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه عن ذاته أو بيئته وذلك تجاه ما يواجهه من مشكلات .

النماذج والنظريات المفسرة لأساليب التفكير:

اختلفت النماذج والنظريات المفسرة لأساليب التفكير باختلاف المحتوى واختلاف الهدف، ومن هذة النظريات :

أولا : نموذج بايفيو (Paivio , 1971)

نجيب الفوانيس خزام (١٩٩٦)

والذى أكد على وجود نوعين من تفضيلات الأفراد وطرقهم فى التفكير هما :

أ - التفكير اللفظى : Verbal Thinking

ويختص التفكير اللفظى بالتعامل مع اللغة .

ب - التفكير غير اللفظى أو التصورى : Imagery Thinking

ويختص هذا النظام بالتعامل مع الموضوعات أو الأحداث غير اللفظية، ويقوم هذا التصور على نظريته المسماة بنظرية التشفير الثنائى Dual Coding Theory التى تفترض وجود نظم للتشفير أو تمثيل وتجهيز المعلومات تعرف باسم نظم التمثيل الرمزية Symbolic Representational System وهى متخصصة فى التعامل مع المعلومات سواء أكانت هذه المعلومات إدراكية أو وجدانية أو سلوكية ، ويطلق (Paivio ,1971) على ميل الفرد وأسلوبه المفضل فى التفكير مصطلح العادة المعرفية Cognitive habit ويميزها عن القدرة المعرفية التى ترتبط بكفاءة الأداء على مهام معرفية معينة .

ثانيا : نظرية هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson , 1982):

عصام على الطيب (٢٠٠٦ ، ٤٩: ٥٣)

توضح هذة النظرية أساليب التفكير التى يفضلها الفرد ، وطبيعة الارتباط بينها وبين سلوكه الفعلى ، كما توضح ما إذا كانت هذه الأساليب ثابتة أم قابلة للتغير ؟ وتبين كيف تنمو الفروق بين الأفراد فى أساليب التفكير ؟

وقد قدما Harrison & Bramson (1982) تفسيرا واضحا وشاملا لأساليب التفكير، وأشاروا إلى أن الأساليب الخمسة للتفكير هى :

أ – الأسلوب التركيبى Synthesitic Style :

يهتم التفكير التركيبى بالتواصل لبناء أفكار جديدة وأصيلة مختلفة تماماً عما يفعله الآخرون ، والقدرة على تركيب الأفكار المختلفة ، والتطلع إلى وجهات النظر التى قد تتيح حلولا أفضل تجهيزا للربط بين وجهات النظر التى تبدو متعارضة، واتقان الوضوح والابتكارية وامتلاك المهارات التى تؤدى إلى ذلك، والعملية المفضلة للفرد ذو التفكير التركيبى هى التأمل Speculation ، كما أن الفرد ذا التفكير التركيبى لا يهتم بعمليات المقارنة أو الاتفاق الجماعى فى الرأى أو الموافقة على أفضل الحلول لمشكلة ما .

والاستراتيجية الرئيسية للفرد ذى التفكير التركيبى هى الجدلية Dialectic ومدخله إلى المعرفة هو المدخل الديالكتيكى الذى يعتمد على ثلاث مراحل أو عناصر هى : الفرضية العلمية ، التضاد والتناقض ، التركيب والتخليق .

ب – الأسلوب المثالى Idealistic Style :

يهتم الأسلوب المثالى فى صنع القرار بالآتى : تكوين وجهات نظر مختلفة تجاة الأشياء ، والميل إلى التوجه المستقبلى والتفكير فى الأهداف والاهتمام باحتياجات الفرد وما هو مفيد بالنسبة له ، وبذل أقصى ما يمكن ، بمراعاة الأفكار والمشاعر والانفعالات والعواطف ، وتكوين معاملات وعلاقات مفتوحة ، والميل للثقة فى الآخرين ، وعدم الإقبال على المجادلات مفتوحة الصراع .

ويمكن تحديد المؤشرات السلوكية للفرد المثالى فيما يلى : الميل إلى الظهور كإنسان لطيف متفتح مبتسم والإكثار من استخدام تعبيرات معينة مثل " ألا تعتقد أن ...... ، يبدو ...... " والميل إلى التعبير عن المشاعر والأفكار الخاصة بالقيم وأهمية الأهداف، والاتسام بحب الاستطلاع وكثرة الأسئلة والتشجيع ، وكراهية الحديث الواقعى والمناقشات المفتوحة ذات الصراعات .

وترى منى عوض (٢٠٠٩ ، ٣٥:٣٤) أن العملية العقلية المفضلة للفرد ذو التفكير المثالى هى التفتح والتقبل ، فهو يرحب بوجهات النظر المختلفة ، كما يرحب بالبدائل الكثيرة المتعددة عند مواجهة مشكلة يجب أن تحل أو يتخذ فيها قراره ، وشغله الشاغل هو أين نحن سائرون ؟ ولماذا ؟ ، وفلسفته فى الحياة إذا كنت شخصا جيدا أفعل الصحيح تحصل على حب الناس .

جـ - الأسلوب العلمى Pragmatic Style :

يعنى الأسلوب العلمى فى صنع القرار ما يأتى : التحقق مما هو صحيح أو خطأ بالنسبة للخبرة الشخصية المباشرة ، وحرية التجريب ، وإيجاد طرق جديدة لعمل الأشياء بالاستعانة بالمواد الخام المتاحة ، وتناول المشكلات بشكل تدريجى ، والاهتمام بالعمل والجوانب الإجرائية ، والبحث عن الحل السريع ، والقابلية للتكيف.

ويمكن تحديد المؤشرات السلوكية للفرد العلمى فيما يلى : الميل إلى الظهور كإنسان منطلق اجتماعى ، الإكثار من استخدام تعبير " أنا متأكد أن ...... "، يحاول الاختصار لتوضيح الأفكار ، يتسم بالقابلية للاتفاق ، قد يبدو منافقا أو غير مخلص ، يستمتع باستخدام الوسائل المختلفة ، يميل إلى استخدام أسئلة مألوفة وشعبية ، فى حين يكره الحديث الجاف وغير المرح وكذلك الحديث التحليلى والفلسفى .

والاستراتيجية الأساسية للفرد العلمى هى المدخل التوافقى Contingency Approach وهى استراتيجية كلية تعتمد على مبدأين هما : ماذا نفعل ، والاعتماد الكلى على الموقف ، وهذا المدخل التوافقى ليس سلوكا عشوائيا؛ إنما هو عملية تفاعلية بين الاستجابة والتكيف، ويفترض الفرد العلمى وجود قوانين لعملية الحكم على طبيعة المواقف المحيطة به ، وهو لا ينظر للبناء المنطقى ولكنه ببساطة يفهمه ويمر به .

د - الأسلوب التحليلى Analytic Style :

يعنى الأسلوب التحليلى فى صنع القرار ما يأتى : مواجهة المشكلات بحرص وبطريقة منهجية والاهتمام بالتفاصيل ، التخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار ، جمع أكبر قدر من المعلومات مع عدم تكوين النظرة الشمولية ، الاهتمام بالنظريات والتنظير على حساب الحقائق، إمكانية التجزئة والحكم على الأشياء في إطار عام، والاهتمام بتوضيح الأشياء حتى يمكن الوصول إلى الاستنتاجات.

ويمكن تحديد المؤشرات السلوكية للفرد التحليلى فيما يلى : الميل إلى الظهور بالبعد عن العواطف والجوانب الذاتية، الإكثار من التعبيرات الشائعة الآتية : " هناك سبب... إذا نظرت إليه منطقيا " ، الميل إلى التعبير عن القواعد والقوانين العامة ، وهو يشرح الأشياء بنظام ودقة ويتسم بالنظام والحرص ، وقد يبدو عنيدا ، فى حين يستمتع بالاختبارات العقلانية ويكره الحديث غير العقلانى .

والاستراتيجية الرئيسية للفرد التحليلى هى البحث عن أفضل الطرق ويستخدم الخطوات الآتية فى بحثه :

١- جمع المعلومات .

٢- تعريف المشكلة بدقة .

٣- البحث عن حلول بديلة حتى يمكن تقييمها .

٤- اختيار أفضل بديل.

٥- إنجاز الحل الذى لا ينهى العمل .

٦- تقييم الناتج عن الحل للتأكد من أنه أفضل بديل، وإذا كان الحل ليس هو الأفضل، فإنه يبدأ من جديد مرة ثانية.

هـ - الأسلوب الواقعى Realistic Style :

يعنى الأسلوب الواقعى فى صنع القرار ما يأتى : الاعتماد على الملاحظة والتجريب، وأن الأشياء الحقيقية هى التى توجد فى حياتنا الشخصية مثل ما نشعر به ونلمسه ونراه ونشمه ، كذلك فإن ما نراه هو ما نحصل عليه ، والتركيز على الحقائق وهو فى هذا مختلف تماما عن الفرد التركيبى .

ويمكن تحديد المؤشرات السلوكية للفرد الواقعى فى الآتى : الميل إلى الظهور كإنسان مباشر وقوى ونشيط وواضح ، وهو لا يسرع فى التعبير اللفظى عن اتفاقه أو عدم اتفاقه ، والإكثار من التعبيرات الشائعة الآتية : " من الواضح لى .... أن كل إنسان يعرف.... " والميل إلى التعبير عن الآراء ، كما يميل إلى الاختصار فى عرض ما يقدمه ، وهو يتسم بالصراحة والإيجابية ، ويكره الحديث النظرى بالإضافة إلى الجوانب الذاتية والعاطفية وغير العلمية .

ويذكر مجدى عبد الكريم حبيب (١٩٩٥، ١٩، ٢٥:) أن أساليب التفكير عند هاريسون وبرامسون اختلفت فى نسبة تكرارها فى المجتمع الغربى والمجتمع المصرى على النحو التالى :

١- الأسلوب التركيبى : بلغ أقل نسبة تكرارية فى أساليب التفكير الخمسة حيث بلغت نسبة تكراره فى المجتمع الغربى ١١%، بينما فى المجتمع المصرى ٦ %.

٢- الأسلوب المثالى : بلغ أكبر نسبة تكرارية فى أساليب التفكير الخمسة ، حيث بلغت نسبة تكراره فى المجتمع الغربى ٣٧ % ، بينما بلغت فى المجتمع المصرى ٤٤% .

٣- الأسلوب العملى : بلغ أقل ثانى نسبة تكرارية وشعبية فى أساليب التفكير الخمسة ، حيث بلغت نسبة تكراره فى المجتمع الغربى ١٨%، بينما فى المجتمع المصرى ٧ %.

٤- الأسلوب التحليلى: بلغ أكبر ثانى نسبة تكرارية وشعبية فى أساليب التفكير الخمسة ، حيث بلغت نسبة تكراره فى المجتمع الغربى٣٥ %، بينما بلغت فى المجتمع المصرى ٣٢% .

٥- الأسلوب الواقعى : بلغت نسبة تكرار هذا الأسلوب فى المجتمع الغربى ٢٤% ، بينما فى المجتمع المصرى ١٧ % .

ثالثا : نموذج المخ لهيرمان (Hermann , 1987):

منى عوض (٢٠٠٩، ٣٠:٢٩) و فوقية عبد الفتاح (٢٠٠٧)

أثبتت الأبحاث أن لكل فرد دماغ فريد خاص به مثل بصمة الأصابع، وقد قامت العديد من الأبحاث فى هذا المجال، ومنها أبحاث سبيرى Sperry والذى بدأ عمله مع مرضى الفصام عن المخ الأيسر (التحليلى المنطقى) والمخ الأيمن (المتضمن الإبداع) ، وأبحاث ماكلين MacLean (٢٠٠٤) والتى انتهت إلى نظرية أطلق عليها سرور المخ الثانوى، وقد قام هيرمان بدمج نظريتى سبيرى وماكلين، ليخرج بنموذجه الرباعى للمخ، وتعرض هذة النظرية أربعة أساليب للتفكير توضح الطريقة التى يتعامل بها الأفراد مع العالم وهى :

١- الأسلوب المنطقى Logical Style :

ويمثله الربع العلوى الأيسر ورمزه (A) ، ومن أهم خصائصه (القدرة على بناء قاعدة معرفية ، والقدرة على فهم ودمج الأبنية والأنظمة والعمليات المعرفية) .

٢- الأسلوب التنظيمى Organizing Style:

ويمثله الربع السفلى الأيسر ورمزه (B) ، ومن أهم خصائصة (الاهتمام بالتفاصيل ، وضع أهداف والتحرك نحوها) .

٣- الأسلوب بين شخصى (الاجتماعى) Interpersonal Style :

ويمثله الربع السفلى الأيمن ورمزه (C) ، ومن أهم خصائصه (القدرة على الاتصال ، التأثير على الآخرين ، القدرة على التعامل مع الآخرين) .

٤- الأسلوب الابتكارى Creative Style :

ويمثله الربع العلوى الأيمن ورمزه (D)، ومن أهم خصائصه (تخيل البدائل، تخطى الحواجز والعقبات، والحصول على أفكار جديدة) .

رابعا : نظرية تاير Their :

إلهام بنت إبراهيم (٢٠٠٨، ٢٤: ٢٥)

تؤكد نظرية تاير أن لكل فرد أسلوبه الخاص فى التفكير الذى يصبح شيئا خاصا بــه كبصمة الأصبع ، والذى يتم من خلال دورة تسمى (دورة التفكير)، ولها أربع مراحل :

المرحلة الأولى: الاستقبال Reception:

وفيها يبدأ الفرد فى استقبال واستيعاب الموقف عن طريق الحواس، حيث تكون كــل الاحساسات والمشاعر والأفكار فى حالة يقظة، وتتم هذة المرحلة فى فترة قصيرة جدا.

المرحلة الثانية: المعالجة Treatment :

وفيها يتم استيعاب ما يتم استقباله، وتعد مرحلة المعالجة هــى الجانــب التجريــدى لخصال الفرد.

المرحلة الثالثة: الناتج Output :

وهى مرحلة التعبير التى تختص بالجانب العقلى والفكرى للفرد، وبالتالى فكــل فــرد يعبر عما تمت معالجته فى المرحلة السابقة.

المرحلة الرابعة: الاسترجاع Retrieval :

وهى تخص الناتج الكلى، وكيفية حدوثه لدى الفرد.

خامسا: تصنيف ريد سب (Raudsepp ,1999):

أمينة إبراهيم شلبى (٢٠٠٢)

يصنف Raudsepp (1999) أساليب التفكير تصنيفا فسيولوجيا مبنيا علــى أنشــطة ووظائف النصفين الكرويين للمخ وكيف تستخدم فى أنشطة التعلم والتفكير وحل المشكلات ، وهما :

أ - النصف الكروى الأيسر :

اختصاصه : يختص بتتابع وتجهيز ومعالجة المعلومات اللفظية فى صورة خطية أو صورة فئات، يختص بالقدرة على تبويب وفهرسه المعلومات التى تحتاج إلى نشاط عقلى منطقى Logical وعقلانى Rational .

صفات أفراده : يتكيفون مع المشكلات التى تتطلب التحليل ، التحصيل ، والتنظيم ، يركزون على التفاصيل وبناء تقسيمات وأنظمة خاصة بهم لفهم المشكلة ، كما أنهم ينزعون إلى رؤية الحقائق من خلال الإطار المفاهيمى الخاص بهم .

أساليب التفكير الخاصة بهذا الأسلوب هما (A,D):

١- **الأسلوب (A)** : الأفراد الذين يسود لديهم هذا الأسلوب : تحليليون، منطقيون، عقلانيون، موضوعيون، ناقدون، وموهوبون فى المعالجات الكمية ، كذلك يستخدمون الحكم العملى Practical Judgment ، كما أنهم تجريبيون (إمبريقيون) ، قاطعون ، يفضلون المنظور الذى يمكن التحقق منه وإثباته ، وهذا الأسلوب يقابل الأسلوبين التحليلى والعلمى عند هاريسون وبرامسون .

٢- **الأسلوب (D) :** أما الأفراد الذين يسود لديهم هذا الأسلوب : برجماتيون، حاسمون، واقعيون ، منظمون ، ذوو ذاكرة تفصيلية، ويمكنهم أن يكونوا مديرى شركات ممتازين، مخططين، منجزين، وتنفيذيين، يبحثون على الحلول المقدمة من خلال جدول أعمال أو برنامج محدد وهذا الأسلوب يقابل الأسلوب الواقعى عند هاريسون وبرامسون .

ب - النصف الكروى الأيمن :

اختصاصه : يختص بالحدس، الابتكار، تجهيز ومعالجة المعلومات غير اللفظية، الأشكال ثلاثية الأبعاد والتمثيل، الأشكال الفراغية وتراكيبها، القدرة على النظرة الكلية للموقف المشكل.

صفات أفراده : يكونون أكثر ارتياحا للمشكلات الغامضة ، المعقدة ، أوتلك التى توصف بأنها صعبة التحديد أو التعريف ، وغالبا ما يكونون مبدعين ، مبتكرين ، ومتأملين .

أساليب التفكير الخاصة بهذا الأسلوب هما (B,C):

١- **الأسلوب (B):** الأفراد الذين يسود لديهم هذا الأسلوب : خياليون، مبتكرون، مبدعون، بارعون فى مهام إعادة التركيب والتوليف، ذوى قدرات تصويرية إدراكية، ينزعون إلى التكاملية . لديهم القدرة على تجميع، مقارنة، إعادة وتعديل الأفكار وهو ما يجعلهم

ديناميكيين، ذوى ميول استقلالية، يأخذون بالمخاطرة، ويكسرون القواعد، وهذا الأسلوب يقابل الأسلوب التركيبى عند هاريسون وبرامسون

٢- **الأسلوب (C)** : الأفراد الذين يسود لديهم هذا الأسلوب : مبتكرون، مثـاليون ، متكـاملو التخيل وينزعون إلى الفرضية، وتغيير الاقتراحات التقليدية ورفضها ، وهـذا الأسـلوب يقابل الأسلوب المثالى عند هاريسون وبرامسون .

ويشير Raudsepp إلى أنه يربط بين النصفين الكرويين كتلة من الألياف العصـبية يطلق عليها الجسم الجاسى Gorpus Calsum وهو الجزء المسئول عن نقـل الإتصـال ، المعلومات ، الذاكرة ، والتعلم بين النصفين الكرويين .

سادسا : نظرية جونز (Johns , 2004):

مريم بولس دانيال (٢٠١١)

تتضمن هذه النظرية الجديدة لأساليب التفكير ٢٦ أسلوبا للتفكير يسميها علماء الـنفس أبعادا تحدد ٢٦ طريقة مختلفه للتفكير ، وهذة الأساليب يمكن تحديدها من خلال اللغـة التـى نستخدمها ومن السلوكيات التى نتبناها ، فكل أسلوب له أنماط لغوية مرتبطة بـه ، وكـذلك سلوكيات مرتبطة به تعرف أنها سمات ظاهرة واضحة للآخرين ، وهذه الأساليب مصنفة فى ثلاث مجموعات أساسيه هى :

أ- أساليب متمركزة حول الإحساس :

وهى توضح الطرق التى يفضلها الفرد لاستقبال المعلومات من العالم الخارجى مـن خلال الحواس المختلفة ، حيث يوجد :

١ - التفكير البصرى Visual Thinking :

يشير التفكير البصرى إلى استخدام الصور والرسوم البيانية والتصور البصرى داخليا وخارجيا .

٢ - التفكير السمعى Auditory Thinking :

يشير التفكير السمعى إلى التركيز على استخدام الكلمات واللغة والاستماع والتحـدث للأشياء .

٣- التفكيرالتحليلى Kinaesthetic Thinking :

يشير التفكير التحليلى إلى استخدام المشاعر والانفعالات والتدريبات الحسية والبدنية .

٤- التفكير الرقمى Digital Thinking :

يشير التفكير الرقمى إلى التركيز على الحقائق واستخدام البيانات أوالإحصاءات .

ب- أساليب متمركزة حول الناس :

وهى توضح طريقة تفاعل الفرد مع الآخرين ، وتتضمن الأساليب التالية :

١-التفكير الداخلى Internal Thinking :

يشير إلى طريقة الأفراد فى الاعتماد على أحكامهم ومعاييرهم الشخصـــية، ويعتقـــدون أنهم على صواب ويهملون وجهة نظر الآخرين .

٢-التفكير الخارجى External Thinking :

يشير إلى اعتماد الأفراد على وجهة نظر الآخرين واعتقادهم أنهم دائما على صواب.

٣-التفكير مرجعى الذات Self Referenced Thinking :

يشير إلى أن الفرد يضع احتياجاته الشخصية أولا ويهمل احتياجات الآخرين.

٤-التفكير مرجعى الآخرين Other Referenced Thinking :

يشير إلى أن الفرد الذى يستخدم هذا الأسلوب من التفكير يضع فى اعتباره حاجـــات الآخرين ومستعد إلى مساعدتهم .

٥-التفكير التطابقى Thinking Matching :

يشير إلى أن الفرد الذى يستخدم هذا الأسلوب فى التفكير يميل إلى التطابق مع مـــن حوله ومسايرتهم ، ولا يحب المواجهات أو التنافس ويفضل المدخل البعيد عن التحدى .

٦-التفكير غير التطابقى Mismatching Thinking :

يشير إلى أن الفرد الذى يستخدم هذا الأسلوب فى التفكير لا يحب مسايرة الآخـــرين فيما يفعلون ، ويفضل التحدى والمواجهة .

٧-التفكير التعاونى Collaborative Thinking :

يشير إلى أن الفرد الذى يستخدم هذا الأسلوب فى التفكير يميل إلى مشاركة الآخــرين فى المعلومات ويفضل العمل فى فريق .

٨-التفكير التنافسى Competitive Thinking :

يشير إلى أن الفرد الذى يستخدم هذا الأسلوب فى التفكير يهدف دائمــا إلــى الفــوز ويفضل المنافسات والأداء الذاتى له .

جـ - أساليب متمركزة حول المهمة :

تشير إلى الطرق التى ترتبط بها المهام والأنشطة فى العمل ، والمداخل التى يســتخدمها الفرد لحل المشكلات وتتضمن :

١ - تفكير الوفر Big Chunk Thinking :

الفرد الذى يستخدم هذا الأسلوب يركز على المبادئ العامة ويلخص المعلومات مــن خلال النقاط الأساسية .

٢ - التفكير المدرك للتفاصيل Detail Conscious Thinking :

الفرد الذى يستخدم هذا الأسلوب يعتقد فى أهمية التفاصيل ويحاول تفحص التفاصــيل الخاصة بالمعلومات المختلفة .

٣ - التفكير بالنصف الأيمن Right Brain Thinking :

الفرد الذى يستخدم هذا الأسلوب هو فرد ابتكارى وبطبيعته متعدد المهام .

٤ - التفكير بالنصف الأيسر Brain Thinking Left :

الفرد الذى يستخدم هذا الأسلوب يعتمد على تجهيز المعلومات بطريقة منتظمة وفــى ترتيب متتابع ويكمل مهمة واحدة فى الوقت المحدد .

٥ - التفكير متعدد الاختيارات Options Thinking :

يشير إلى اكتشاف وتوضيح الفرص والإمكانيات المتاحة ويبحث عــن الاختيــارات والبدائل المتنوعة ، ويضف إلى العمل الذى يقوم به .

٦- التفكير الإجرائى Procedural Thinking :

يشير إلى أهمية الإجراءات وأهمية إتباع التعليمات والطريقة الصحيحة لأداء الأشياء.

٧- التحرك نحو التفكير Moving Towards Thinking :

يشير إلى أن الفرد يركز على الأهداف والأغراض، ويقدر ما يريده ولديه اتجاهـــات إيجابية.

٨- الابتعاد عن التفكير Moving Away From Thinking :

يشير إلى أن الفرد الذى يستخدم هذا الأسلوب يركز على المشكلات، ويقــوم بعمــل خطط متجاورة وربما يكون لديه نوع من القلق.

٩-التفكير التفاعلى (التأملى) Reactive Thinking:

يشير إلى أن الفرد الذى يستخدم هذا الأسلوب يتريث ، يحلل ، يخطط ، ويراجع جميع المعلومات المتاحة ويأخذ فى اعتباره تنفيذ العمليات المختلفة .

١٠- التفكير المتسرع Proactive Thinking :

يشير إلى أن الفرد الذى يستخدم هذا الأسلوب ينخرط بسرعة فى العمل المطلــوب ، وذو مدخل متسرع فى العمل مع المشكلات والمواقف المختلفة .

١١- التفكير المعتمد على التصفية أو الفلترة البسيطة Simplicity Filter :

يشير إلى أن الفرد الذى يستخدم هذا الأسلوب يعمل دائما على تبسيط القضايا والأشياء المعقدة ويفضل أن تكون الأشياء بسيطة وسهلة .

١٢- التفكير المعتمد على الفلترة المعقدة Complexity Filter :

يشير إلى أن الفرد الذى يستخدم هذا الأسلوب يتمتــع بالتصــدى للقضـــايا الصـــعبة والمعقدة.

١٣- التفكير الرتيب Sameness Thinking :

يشير إلى أن الفرد الذى يستخدم هذا الأسلوب يميل إلى البحث عن الاستقرار والأشياء المألوفة ، ويفضل التغير المتدرج ويلاحظ المتشابهات .

١٤- التفكير الفارقى Differences Thinking :

يشير إلى أن الفرد الذى يستخدم هذا الأسلوب يميل إلى ملاحظة الفروق بين الأشياء ، ويبحث عن التباين ولديه قدرة كبيرة على التعامل مع الغير .

سابعا : نموذج جوبنجس (Gubbings , 1985) : عصام على الطيب (٢٠٠٤)

قدم جوبنجس مصفوفة لعمليات التفكير تتضمن خمسة مستويات يغلب عليها الأبعاد المعرفية هى :

١-مستوى حل المشكلة:

ويشمل بعض الخطوات : التعرف على المشكلة وتحديدها ، توضيح المشكلة ، صياغة الفروض ، صياغة الحلول المناسبة ، إنتاج الأفكار المرتبطة بالمشكلة ، صياغة الحلول البديلة، اختيار أفضل الحلول ، تطبيق الحل ، توجيه الحل الذى تم قبوله ، والوصول إلى النتائج النهائية

٢-مستوى اتخاذ القرار:

ويشمل صياغة الهدف المرغوب فيه وتوضيحه ، إظهار الصعوبات والمعوقات التى تعترض تحقيق هذا الهدف ، تحليل البدائل الممكنة والتعرف عليها ، اختيار ودراسة البدائل ، ترتيب البدائل ، اختيارأفضل البدائل ، وتقويم المواقف والأحداث .

٣- مستوى الوصول إلى الاستنتاجات :

ويندرج تحتها كل من : التفكير الاستقرائى ، الاستنباطى ، والتباعدى .

التفكير الاستقرائى Inductive Thinking :

ويتضمن تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة ، تحليل المشكلات ذات النهاية المفتوحة الاستدلال من خلال المقارنة والمضاهاة ، تحديد المعلومات المناسبة ، التعرف على العلاقات بين الظواهر والأحداث وتمييزها ، وحل المشكلات بطريقة تعتمد على الاستبصار .

التفكير الاستنباطى Deductive Thinking :

ويتضمن استخدام المنطق ، استكشاف العبارات المتعارضة ، التحليل من خلال عمليات القياس المنطقى ، وحل المشكلات المكانية .

التفكير التباعدى Diregent Thinking :

ويتضمن عمل القوائم بصفات الأشياء والأحداث ، إنتاج الأفكار المتعددة (الطلاقة) ، إنتاج الأفكار المتنوعة (المرونة) ، إنتاج الأفكار الفريدة (الأصالة) ، وإنتاج الأفكار المطورة والمعدلة (التحسينات وتركيب المعلومات) .

٤- مستوى التفكير التقويمى :

ويشمل التمييز بين الحقائق والآراء ، الحكم على مصداقية المصدر أو المرجع ، الملاحظة والحكم على تقاريرها ، التعرف على المشكلات وتحديدها ، التعرف على المسلمات الفرعية وتمييزها، الكشف عن الأفكار المبتذلة وتجنبها ، تقويم الفروض

، تصنيف البيانات ، التنبؤ بالنتائج ، عرض الإنتاج المتتالى للمعلومات ، تخطيط الإستراتيجيات البديلة ، التعرف على أوجه التناقض فى الآراء والمعلومات وتمييزها ، وتنوع المناقشات .

٥- مستوى الفلسفة والاستدلال :

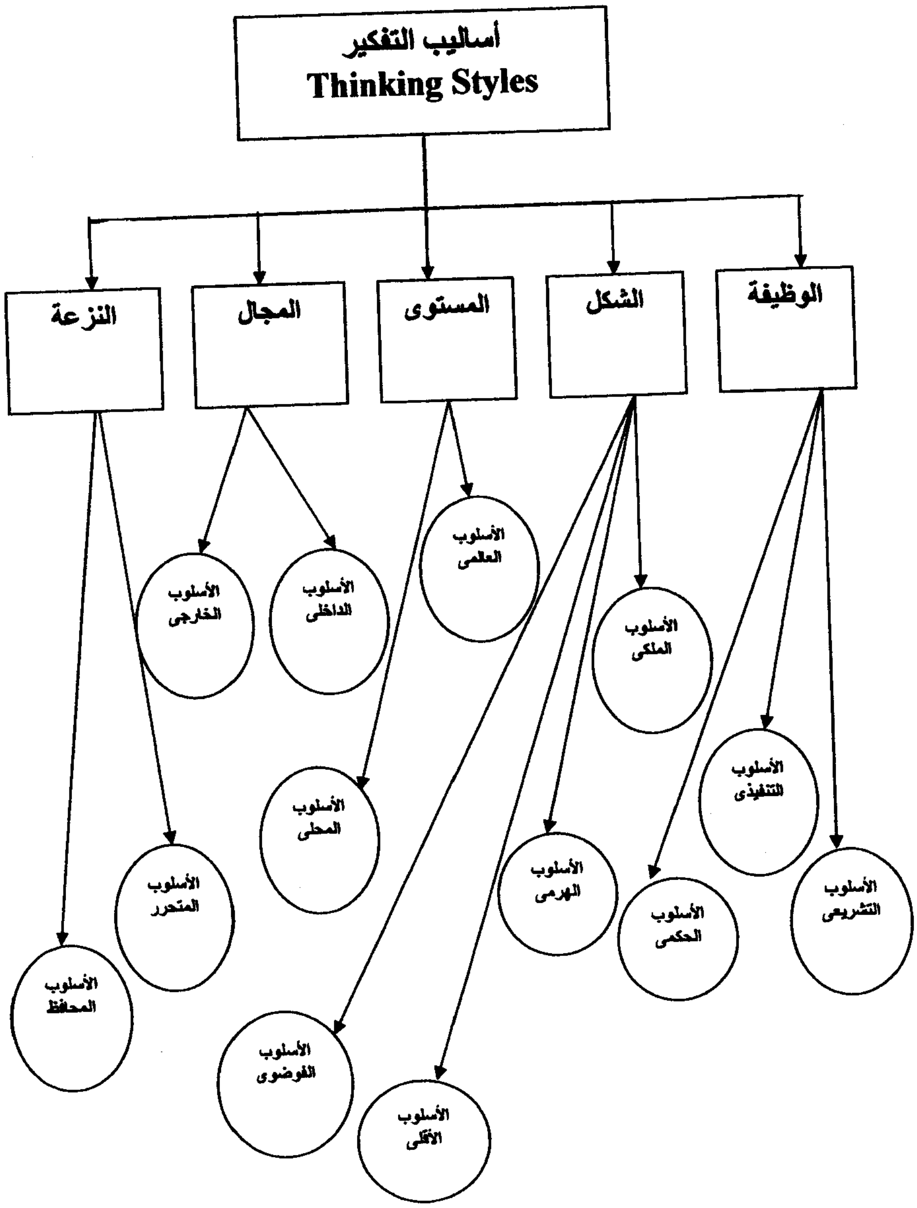
حيث تستخدم المداخل الجدلية والمناقشات.

ثامنا : نظرية التحكم العقلى (2002) Sternberg :

إن الفكرة الأساسية لنظرية الحكومة العقلية هى أن أشكال الحكم التى نراها ليست متطابقة لكنها انعكاسات داخلية لما يدور فى أذهان الشعوب ، إنها تمثل الطرق البديلة لتنظيم أفكارنا وبالتالى فأشكال الحكومة التى نراها هى مرايا لأذهاننا وهناك أشياء متوازنة بين تنظيم الفرد وتنظيم المجتمع فكما يحتاج المجتمع إلى حكم نفسه يحتاج الفرد إلى حكم نفسه ، كما أن الفرد بحاجة إلى تحديد المصادر، وتقرير الأولويات ، والاستجابة لتغيرات العالم الخارجى وهو بذلك يشبه الحكومات . (Sternberg (2002, 19:20

ويذكر أيهم على الفاغورى (٢٠١٠) وعبد المنعم أحمد الدردير (٢٠٠٤ ب ، ٣٢: ٣٤) أن نظرية حكومة الذات العقلية لـ Sternberg تجمع بين مختلف المداخل التى تفسر الأساليب ، وهى فى نفس الوقت لها شخصيتها المتميزة عن بقية الأساليب .

وتشبه نظرية أساليب التفكير Thinking Styles لـ Sternberg الحكومات أو السلطات اللاتى لها خمسة أبعاد ينظر كل منها للتفكير من زاوية خاصة ، وهى تشمل ثلاثة عشر أسلوبا مختلفا للتفكير يتصف كل منها بعدد من الصفات أو الخصائص يمكن توضيحها كالتالى :



شكل (٤) رسم تخطيطى يوضح مستويات وأساليب التفكير عند Sternberg

وفيما يلى شرح لأبعاد نظرية التحكم العقلى لستيرنبرج Sternberg :

أولا:أساليب التفكير من حيث الوظيفة Function وتشمل:

أ- الأسلوب التشريعى Legislative Style :

يفضل أصحاب هذا الأسلوب الابتكار، التجديد، التصميم، التخطيط لحل المشكلات، وعمل الأشياء بطريقتهم الخاصة ، كما يفضلون المشكلات التى تكون غير معدة مسبقا، ويميلون لبناء النظام والمحتوى لكيفية حل المشكلة، ويفضلون المهن التى تمكنهم من توظيف أسلوبهم التشريعى مثل: كاتب مبتكر، فنان، أديب، مهندس معمارى، سياسى وغيرها ، ويفضلون ابتكار قوانينهم ونظمهم والتعامل مع المشكلات التى تستثير فيهم الابتكارية .

ب - الأسلوب التنفيذى Executive Style :

يميل أصحاب هذا الأسلوب إلى اتباع التعليمات والقوانين المحددة لهم، يفعلون ما يطلب منهم ، يفضلون المشكلات المنظمة والمعدة مسبقا ، واستخدام الطرق الموجودة والمحددة مسبقا لحل المشكلات، ويتميزون بالواقعية والموضوعية فى معالجتهم للمشكلات والتفكير فى المحسوسات، ويفضلون المهن التنفيذية مثل : مهنة المحامى، رجل البوليس ، المدير، ورجل الدين .

جـ - الأسلوب القضائى أو الحكمى Judicial Style :

يميل أصحاب هذا الأسلوب إلى الحكم على الآخرين وأعمالهم، وتقييم القواعد والاجراءات، وتحليل وتقييم الأشياء، وكتابة المقالات النقدية، ويميلون إلى تقديم الآراء والمقترحات ، لديهم القدرة على التخيل والابتكار، ويفضلون بعض المهن مثل: قاض ، ناقد ، مقدم برامج ، ضابط أمن، مراقب حسابات ، محلل نظم ، ومرشد أو موجه .

جدول (٢) أساليب التفكير من حيث الوظيفة طبقا لنظرية التحكم العقلى لستيرنبرج

البعد	أسلوب التفكير	صفات أفرادة	مثال يتعلق بالوسط المدرسى
الوظيفة Function	الأسلوب التشريعى **Legislative Style**	يفضل أصحاب هذا الأسلوب الابتكار والتجديد والتصميم والتخطيط لحل المشكلات وعمل الأشياء بطريقتهم الخاصة والتعامل مع المشكلات التى تستثير فيهم الابتكارية.	الطلاب الذين يفضلون تناول الأنشطة بطرقتهم الخاصة، ويحبون الخروج عن مقرراتهم لاكتشاف موضوعات جديدة، والقيام بأعمال خلاقة.
	الأسلوب التنفيذى **Executive Style**	يميل أصحاب هذا الأسلوب إلى اتباع التعليمات والقوانين المحددة لهم، يفعلون ما يطلب منهم، يفضلون استخدام الطرق الموجودة والمحددة مسبقا لحل المشكلات، ويتميزون بالواقعية.	الطلاب الجاهزون في الفصل لأى عمل، من يعرفون المواد المقررة جيدا، ومن يفضلون حل المسائل بطريقة واحدة، ويحبون تطوير أفكار الآخرين بدلا من تقديم أفكارهم الشخصية .
	الأسلوب الحكمى **Judicial Style**	يميل أصحاب هذا الأسلوب إلى الحكم على الآخرين وأعمالهم، وتقييم القواعد والاجراءات، وتحليل وتقييم الأشياء، وكتابة المقالات النقدية .	الطلاب الذين يحبون التعليق والنقد، ويفضلون تقييم أفكار الآخرين عن تكوين أفكار جديدة أو تطبيقها .

ثانيا:أساليب التفكير من حيث الشكل Form وتشمل:

أ - الأسلوب الملكى Monarchic Style :

يميلون إلى عمل شئ واحد فى المرة الواحدة ، يعتقدون أن الأهداف تبرر الوسائل ، لا يدركون عواقب الأمور ، تمثيلهم للمشكلات يكون مبسطا إلى حد التشوية أو سوء الفهم ، غير واعين نسبيا بأنفسهم ، متسامحين ومرنين، لديهم إدراك قليل نسبيا بالأولويات والبدائل ، حاسمون ، يفضلون الرسم ، التاريخ ، العلوم ، الأعمال التجارية ، يميلون إلى تحقيق هدف واحد فى معظم الأوقات ، منخفضين فى القدرة على التحليل والتفكير المنطقى .

ب - الأسلوب الهرمى Hierarchical style :

يميلون إلى عمل أشياء كثيرة فى المرة الواحدة ، يأخذون بمبدأ المعالجة المتوازنة للمشكلات ، يعتقدون أن الغايات لا تبرر الوسائل ، يبحثون عن التعقيد ، يكونون واعين بأنفسهم ومتسامحين ومرنين نسبيا ، لديهم إدراك جيد للأولويات ، منظمين جدا فى حلهم المشكلات وفى اتخاذ قرارتهم ، يتميزون بالواقعية والمنطقية فى حلهم للمشكلات .

جـ - الأسلوب الأقلى Oligarchic Style :

يميلون إلى عمل أشياء كثيرة فى المرة الواحدة لكن لديهم قلق تجاه الأولويات ، يدركون كثيرا من الأهداف المتناقضة على أنها متساوية الأهمية ، لديهم العديد من المعالجات للمشكلات ، والتى من الممكن أن تكون متناقضة ، لا يواصلون العمل من أجل تحقيق أهدافهم لأنها عادة ما تكون متناقضة ولها على نفس الدرجة من الأهمية ، يكونون واعين بأنفسهم ، متسامحين ومرنين ، يعتقدون أن الغايات لا تبرر الوسائل .

د - الأسلوب الفوضوى Anarchic Style :

يأخذون بمبدأ المعالجة العشوائية للمشكلات ، يصعب تحديد الدوافع التى وراء سلوكهم ، يعتقدون أن الغايات تبرر الوسائل ، أهدافهم غير واضحة ، يتميزون بالبساطة والمرونة إلا أنهم غير واعين بأنفسهم وغير متسامحين ، غير منظمين ، يقومون بعمل الأشياء ولا يستطيعون تكملتها ، ومتطرفين فى الحسم .

جدول (٣) أساليب التفكير من حيث الشكل طبقا لنظرية التحكم العقلى لستيرنبرج

البعد	أسلوب التفكير	صفات أفرادة	مثال يتعلق بالوسط المدرسى
الشكل **Form**	الأسلوب الملكى **Monarchic Style**	يميلون أصحاب هذا الأسلوب إلى عمل شئ واحد فى المرة الواحدة ويكرسون له معظم الطاقات والموارد، يعتقدون أن الأهداف تبرر الوسائل ، لا يدركون عواقب الأمور، ومنخفضين فى القدرة على التحليل والتفكير المنطقى .	الطلاب الذين يحبون الدخول في نشاط واحد ؛ سواء في المجال العلمى أو المجالى الأدبى، أو الفنون.
	الأسلوب الهرمى **Hierarchical Style**	يميل أصحاب هذا الأسلوب إلى عمل أشياء كثيرة فى المرة الواحدة، منظمون جدا فى حلهم للمشكلات وفى اتخاذ قراراتهم، يتميزون بالواقعية والمنطقية	الطلاب الذين يعرفون كيفية تقسيم وتنظيم أعمالهم وواجباتهم المدرسية، بحيث يخصص الجهد والوقت الأكبر للمهام الأهم والأصعب .
	الأسلوب الأقلى **Oligarchic Style**	يميل أصحاب هذا الأسلوب إلى عمل أشياء كثيرة فى المرة الواحدة، لديهم العديد	الطلاب الذين يبدعون عدة أنشطة في نفس الوقت، لكنهم

		من المعالجات للمشكلات والمهام ولكنهم يجدون صعوبة في وضع الأولويات لتنفيذ تلك المهام.	يجدون صعوبة في إنهائها لعدم وجود الوقت الكافى، ولعدم وضع أولويات لتنفيذ هذة الأنشطة .
	الأسلوب الفوضوى **Anarchic Style**	يأخذ أصحاب هذا الأسلوب بمبدأ المعالجة العشوائية للمشكلات، غير منظمين ، يقومون بعمل الأشياء ولا يستطيعون تكملتها، ويميلون إلى تجاهل القواعد والاجراءات والأنظمة المدرسية	الطلاب الذين يميلون إلى الأنشطة العشوائية، الذين لا يحبون الالتزام بالمنهج المقرر، ولا يستطيعون ترتيب أعمالهم وواجباتهم المدرسية .

ثالثا:أساليب التفكير من حيث المستوي Level وتشمل:

أ - الأسلوب العالمى Global Style :

يدركون الصورة العامة للموقف أو المشكلة ، لا يميلون إلى التفاصيل ، يفضلون العمل مع القضايا الكبيرة والمجردة نسبيا ، يميلون إلى التخيل والتجريد وأحيانا يسترسلون فى التفكير، يميلون إلى التعامل مع العموميات ، يفضلون التعامل مع المواقف الغامضة ، لا يميلون إلى المنطقة فى الحياة أو العمل ، ويفضلون التغيير والتجديد والابتكار .

ب - الأسلوب المحلى Local Style:

يميلون إلى المشكلات العينية التى تتطلب بحث التفاصيل ، يتوجهون نحو المواقف العملية ، يستمتعون بالتعامل مع التفاصيل والخصوصيات .

جدول (٤) أساليب التفكير من حيث المستوى طبقا لنظرية التحكم العقلى لستيرنبرج

البعد	أسلوب التفكير	صفات أفراده	مثال يتعلق بالوسط المدرسى
المستوى Level	الأسلوب العالمى Global Style	يدرك أصحاب هذا الأسلوب الصورة العامة للموقف أو المشكلة، لا يميلون إلى التفاصيل، ويفضلون العمل مع القضايا الكبيرة والمجردة نسبيا.	الطلاب الذين يفضلون الكتابة عن الموضوعات الهامة التى تؤثر في العالم المحيط مثل الكتابة عن أهمية اكتشاف معين للجنس البشرى
	الأسلوب المحلى Local Style	يميل أصحاب هذا الأسلوب إلى تناول المشكلات العينية التى تتطلب بحث التفاصيل ، يتوجهون نحو المواقف العملية، ويستمتعون بالتعامل مع التفاصيل والخصوصيات .	الطلاب الذين يحبون الكتابة عن تفاصيل موضوع ما أو وصف تفاصيل تجربة علمية معينة.

رابعا: أساليب التفكير من حيث المجال Scope وتشمل:

أ - الأسلوب الداخلى Internal Style :

يفضل أصحاب هذا الأسلوب العمل بمفردهم، منطوين على أنفسهم، توجههم نحو العمل أو المهمة، يتميزون بالتركيز الداخلى، يميلون إلى الوحدة ، يستخدمون ذكائهم فى العمل وليس مع الآخرين، وإدراكهم الاجتماعى أقل بالعلاقات الاجتماعية مقارنة بذوى الأسلوب الخارجى.

ب - الأسلوب الخارجى External Style :

ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بأنهم يميلون إلى العمل مع فريق، لديهم حس اجتماعى ، قادرين على تكوين علاقات اجتماعية والتعامل مع الآخرين بسهولة ويسر دون خجل ، يساعدون فى حل المشكلات الاجتماعية ، وإدراكهم الاجتماعى أكثر بالعلاقات الاجتماعية من ذوى الأسلوب الداخلى .

جدول (٥) أساليب التفكير من حيث المجال طبقا لنظرية التحكم العقلى لستيرنبرج

البعد	أسلوب التفكير	صفات أفراده	مثال يتعلق بالوسط المدرسى
المجال Scope	الأسلوب الداخلى Internal Style	يفضل أصحاب هذا الأسلوب العمل بمفردهم، منطوون ، يتميزون بالتركيز الداخلى، ويميلون إلى الوحدة ، إدراكهم الاجتماعى أقل بالعلاقات الاجتماعية مقارنة بذوى الأسلوب الخارجى .	الطلاب الذين يقومون بعمل الأنشطة اعتمادا على أنفسهم، ولا يميلون إلى مشاركة الآخرين إلا بقدر محدود .
	الأسلوب الخارجى Eeternal Style	يتصف أصحاب هذا الأسلوب بأنهم يميلون إلى الانبساط ، والعمل مع فريق، وتكوين علاقات اجتماعية والتعامل مع الآخرين بسهولة .	الطلاب الذين يحبون عمل الأنشطة مع الآخرين، ويقبلون وجهات نظر ومقترحات الآخرين ويحاولون الأستفادة منها .

خامسا: أساليب التفكير من حيث النزعة Leaning وتشمل:

أ- الأسلوب المتحرر Liberal Style:

ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بالذهاب فيما وراء القوانين والإجراءات ، والميل إلى الغموض والمواقف غير المألوفة ، ويفضلون أقصى تغيير ممكن ، ويفضلون غير المألوف فى الحياة أو العمل فيما وراء القوانين والإجراءات الموجودة ، أى أنهم ابتكاريون فى التعامل مع المواقف .

ب- الأسلوب المحافظ Conservative Style :

يتصف أصحاب هذا الأسلوب بالتمسك بالقوانين والإجراءات ، ويتبعون طريقة المحاولة والخطأ فى عمل الأشياء ، يفضلون أقل تغيير ممكن ، ويتجنبون المواقف الغامضة ، ويتميزون بالحرص والنظام ، ويفضلون المألوف فى الحياة والعمل .

جدول (٦) أساليب التفكير من حيث النزعة طبقا لنظرية التحكم العقلى لستيرنبرج

البعد	أسلوب التفكير	صفات أفراده	مثال يتعلق بالوسط المدرسى
النزعة Leaning	الأسلوب المتحرر **Liberal Style**	يتصف أصحاب هذا الأسلوب بالذهاب فيما وراء القوانين والميل إلى الغموض والمواقف غير المألوفة، ويفضلون أقصى تغيير ممكن .	الطلاب الذين يرفضون نظام الفصول التقليدية ، ويرفضون الأعمال التقليدية، ويميلون إلى القيام بالأعمال بطرق جديدة حتى ولوكانت بطرق غير سليمة.
	الأسلوب المحافظ **Conservative Style**	يتصف أصحاب هذا الأسلوب بالتمسك بالقوانين والاجراءات، يفضلون أقل تغييرممكن ، ويتجنبون المواقف الغامضة ، ويتميزون بالحرص والنظام ، ويفضلون المألوف فى الحياة والعمل	الطلاب الذين يفضلون الفصول التقليدية، ويحبون أن يعملوا في ضوء قواعد وتعليمات محددة ودقيقة، ويستخدمون الأدوات الجديدة بطرق تقليدية.

وقد تبنت الباحثة في البحث الحالى أحد عشر أسلوبا من أساليب التفكير هى (التشريعى، التنفيذى، الحكمى، الملكى، الهرمى، الأقلى، الفوضوى، الداخلى ، الخارجى، المتحرر، المحافظ) والتى تندرج تحت أربعة أبعاد من أبعاد نظرية حكومة الذات العقلية لـ Sternberg وهى (الوظيفة، الشكل، المجال، النزعة)، وترى الباحثة أن نظرية حكومة الذات العقلية لـ Sternberg تتميز بمجموعة من المبادئ منها:

- يمكن اكتساب أساليب التفكير من خلال التطبيع الاجتماعى .
- يمكن تعلم أساليب التفكير وقياسها لدى الأفراد .
- تختلف أساليب التفكير لدى الأفراد باختلاف مراحل الحياة واختلاف المواقف فهى متغيرة وليست ثابتة .

ويصنف Zhang (2006) أساليب التفكير وفقا لنظرية التحكم العقلى إلى ثلاثة مجموعات:

- المجموعة الأولى :

وتتضمن تنفيذ الأشياء بإبداع، وتدل على مستويات عليا أكثر تعقيدا من الناحية المعرفية، وتضم هذة المجموعة أساليب التفكير (التشريعى ، الحكمى ، العالمى ، المتحرر، والهرمى) .

- المجموعة الثانية :

وتتضمن تنفيذ الأشياء بطرق أكثر معيارية، وتدل على مستويات أدنى من التعقيد المعرفى، وتضم أساليب التفكير (التنفيذى ، المحلى ، المحافظ ، والملكى) .

- المجموعة الثالثة :

وتشمل المتبقى من أساليب التفكير الثلاثة عشر (الأقلى ، الفوضوى ، الداخلى ، والخارجى)، والأشخاص الذين يفضلون هذه الأساليب يظهرون خصائص من كلا المجموعتين السابقتين بناءا على ما تتطلبه المهمة التى يقوم بها .

العوامل المؤثرة فى أساليب التفكير :

يشير Sternberg (2002) إلى دور الوراثة الذى تلعبه فى تكوين وتشكيل الأسلوب المفضل لدينا ، ومن العوامل الهامة التى يمكن أن تؤثر فى ذلك :

أ – ثقافة المجتمع :

يشير أيهم على الفاغورى (٢٠١٠) أن لكل مجتمع ثقافته الخاصة ، وهذة الثقافات تؤثر فى الأفراد ، فقد يشجع المجتمع أساليب دون غيرها ، فالمجتمع المحافظ قد يشجع الأسلوب التنفيذى أو النمط المحافظ ويقف موقفا معاديا للأسلوب المتحرر ، كما أن هناك بعض المؤسسات التى تحض على الالتزام بأسلوب معين دون غيره ، ففى المؤسسات العسكرية يغلب كل من : الأسلوبان التنفيذى والمحافظ والذى يقوم على الالتزام بتنفيذ الأوامر ، وترك مهمة اتخاذ القرار للأفراد الأعلى سلطة ، أما فى المؤسسات الإعلامية يغلب الأسلوب التشريعى والمتحرر ، حيث يغلب على عملهما طابع النقد ومحاولة التأثير فى بعض الموروثات الاجتماعية ، التى تبدو لبعضهم بالية أو غير صالحة العنصر .

ب – النوع :

يشير عصام على الطيب (٢٠٠٦ ، ٧٣) أن هذا المتغير مؤثر بشكل أساسى في تفضيل استخدام بعض أساليب التفكير ، فعلى سبيل المثال غالبا ما يتصف الذكور بأنهم مغامرون ومتفردون ، مبدعون ومثمرون ، أما الإناث في الغالب يتصفن بأنهن حذرات ، خجولات وخاضعات ، ولا يحبذن الاكتشاف ، وهذه الأساليب فى الواقع تعبر عن إدراكات وليس حقيقة الأمر ، ولكن عندما نكسب الصغار بعض الاجتماعيات ونربيهم على الانسياق لما يجب أن يصبحوا عليه فنحن نعدهم اجتماعيا فى إطار إدراكاتنا ، وليس فى إطار الواقع .

جـ – العمر :

يشير روبرت ستيرنبرج (٢٠٠٤ ، ١٧٥) إلى أن الأفراد الذين يكونوا قد عملــوا فــى مجال معين لفترة طويلة من الزمن يكون لديهم الحرية فى التعبير عن أنفسهم أكثر من أولئك الذين التحقوا بالعمل حديثا ، وكذلك البحوث التى تقترح وتقدم من قبــل البــاحثين القــدامى والمخضرمين لا تعامل تماما بالطريقة نفسها التى يعامل بها تلك المقدمة من الباحثين الجــدد والأقل خبرة .

د - أساليب المعاملة الوالدية :

وتشير مريم بولس دانيال (٢٠١١) أن ما يشجعه الوالدان ويدعماه فى أطفالهم ينعكس بالفعل فى أسلوب الطفل ، فمثلا إذا شجع الوالدان أطفالهم على طرح الأسئلة ينمو لديهم أسلوب التفكير التشريعى ، أما إذا تم تشجيعهم على القيام بالمقارنة والتحليل والحكم على الأشياء ينمو لديهم أسلوب التفكير الحكمى ، وبالمثل ينمو لدى الطفل أسلوب التفكير العالمى عندما يرى الوالدان يتعاملان مع القضايا الكبرى ، بينما ينمو لديهم أسلوب التفكير المحلى عندما يرى الوالدان يتعاملان مع القضايا الصغرى ، وإذا شجع الوالدان أطفالهم على العمل فى مجموعات ينمو لديهم أسلوب التفكير الخارجى ، بينما إذا تم تشجيعهم على العمل المنفرد ينمو لديهم أسلوب التفكير الداخلى .

هـ - التعليم والعمل:

وتشير إلهام بنت إبراهيم (٢٠٠٨ ، ٣٩) أن نوع التعليم والعمل من المتغيرات المؤثرة على أساليب التفكير عند الأفراد ، وأن المدارس فى أغلب أنحاء العالم ربما تكون أكثر إثابة وتشجيعا للأساليب التنفيذية والداخلية والمحافظة ، وينظر إلى الأطفال على أنهم أذكياء عندما يفعلون ما يطلب منهم بطريقة جيدة . كما أنه نادر نسبيا ما يتم تشجيع الاستقلال العقلى إلا فى المستويات العليا من التعليم .

٣- الطالبات المتفوقات والطالبات العاديات تحصيليا :

مفهوم التفوق :

إن التعريف التربوى الشامل هو الذى لا يحصر التفوق في مجال معين، ولا يتم النظر من خلاله إلى المتفوق على أنه ذلك الإنسان الخارق، وإنما كل إنسان يظهر لديه نوع من التفوق أوأكثر إذا ما توافرت له الظروف الاجتماعية والثقافية المناسبة، والتى تحتضن هذا التفوق وترعاه .

وقد تعددت تعريفات التفوق فمنها ما ذكر أن التفوق والموهبة يشيران إلى نفس المعنى، ومنها ما أشار إلى أن التفوق طريق للموهبة، وقلة من الباحثين ميزوا بين التفوق والموهبة، وقد عرف Gallagher (1985) الموهبين والمتفوقين في كتابه تعليم الطفل الموهوب أنهم أولئك الذين يتم التعرف عليهم من قبل أشخاص مؤهلين، والذين لديهم قدرة على الأداء الرفيع، ويحتاجون إلى برامج تربوية متميزة، وخدمات إضافية فوق ما يقدمه البرنامج المدرسي العادي، بهدف تمكينهم من تحقيق فائدة لهم وللمجتمع معاً. والقدرة على الآداء رفيع المستوى كما يراه Gallagher هى أن يظهر الأطفال تحصيلاً متميزاً أو قدرة كامنة في أي من المجالات التالية (القدرة العقلية العامة، الاستعداد الأكاديمي الخاص، القدرة القيادية، التفكير الإبداعي ، الفنون البصرية والأدائية، القدرة النفس حركية).

فتحى عبد الرحمن جروان (٢٠٠٢، ٥٩)

ويعد Gannie من أوائل الذين ميزوا بين مصطلحى الموهبة والتفوق على أساس نمائى، فقد استخدم الموهبة بمعنى الاستعداد الفطرى أو الطاقة الكامنة في مجال أو أكثر من مجالات الاستعداد العقلى أو الإبداعى والوجدانى أو الاجتماعى وجعلها بمثابة الأساس بالنسبة للتفوق الذى استخدمة بمعنى تحقيق الفرد لتلك الطاقة الكامنة في صورة أداء متميز في مجال أو أكثر من مجالات التفوق والنشاط الإنسانى . عبد المطلب أمين القريطى (٢٠٠٥، ٧٤)

كما ميزت كوثر حسين كوجك (٢٠٠٦) بين الموهبة والتفوق ورأت أن الموهبة هى: قدرات متميزة في مجالات معينة وهبها الله للإنسان، وهذة القدرات كامنة بداخل الأفراد، ولكنها تظهر في شكل سلوك يفوق توقعاتنا في الفرد مقارنة بمن هم في مثل سنه وظروفه الاجتماعية. أما التفوق من وجهة نظرها فهو : تميز يظهره الفرد والمحيطون به بطريقة مقصودة ومخططة، وبقدر الجهد المبذول يكون التفوق، ولكن إذا لم تكتشف الموهبة في وقت مبكر، ولم يتم رعايتها من خلال بذل الجهد المقصود، والمخطط لتنميتها، وإن لم تواصل الرعاية والتوجية، فإن الموهبة ستخبو وتذبل وعندئذ يتفوق المتفوق دون الموهبة على

الموهوب، أما إذا جاء الجهد المخطط والرعاية المستمرة مع وجود الموهبة، فلابد أن يتفوق الموهوب .

وتعرف مها زحلوق (٢٠٠١، ١٠) التفوق بأنه " الارتفاع الذى يلاحظ على أداء المتعلم فى التحصيل أو الإنجاز الدراسى فوق الأكثرية أو المتوسطين من الأقران ".

وتعرف فاطمة جميل عبد الله (٢٠١٠، ٢٠) المتفوقين بأنهم " أولئك الطلاب الذين لديهم القدرة على أن يكون مستواهم التحصيلى مرتفعا فى مجال دراسى أو أكثر، مقارنة بغيرهم بنسبة تميزهم وتؤهلهم لأن يكونوا من أفضل الأفراد فى مجموعاتهم التى ينتمون إليها".

وتعرف جومانة محمد خير (٢٠١٢، ٩٩) المتفوقين بأنهم " أولئك الذين لديهم القدرة على أن يكون مستواهم التحصيلى مرتفعا فى مجال دراسى أو أكثر مقارنة بغيرهم بنسبة تميزهم وتؤهلهم لأن يكونوا من أفضل أفراد المجموعة التى ينتمون إليها ".

من خلال العرض السابق يمكن التفريق بين الطالبات المتفوقات والطالبات العاديـــات، حيث يمكن تعريف الطالبات المتفوقات بأنهن الطالبات اللاتي يتميزن عن أقرانهن العاديـــات ممن هن فى مثل سنهن بصفات وقدرات خاصة ، ويتم التعرف عليهن من خـــلال الـــدرجات العالية التي يحصلن عليها فى الاختبارات التحصيلية بحيث تزيد عن ٨٥% ، والتفوق فـــى المهارات المختلفة وممارسة الأنشطة بفعالية ، وتقارير المعلمين فى المواد الدراسية المختلفة .

وفيما عدا ذلك فى ظل الخصائص العادية للطلاب تعرف نجوى أحمد عبد الله واعر (٢٠٠٠، ١٨) ذوى التحصيل العادى بأنهم "التلاميذ الذين يتناسب تحصيلهم مع قدراتهم العقلية أو لا يوجد تباين بين التحصيل والتحصيل المتوقع لديهم" .

وتعرف الباحثة الطالبات العاديات إجرائيا بأنهن الطالبات اللاتى حصلن فى اختبارات المواد الدراسية المختلفة خلال عامين سابقين على أقل من85% .

محكات التفوق :

يعد الذكاء من أقدم المحكات التى استخدمت فى الكشف عن المتفوقين، ثم تعددت محكات الحكم على المتفوقين، وأساليب الكشف عنهم، ومن هذة المحكات :

١- محكات تحديد الموهوبين والمتفوقين كما حددها زكريا الشربينى ويسرية صادق (٢٠٠٢، ٢٦٠ : ٢٧٤) ويمكن أن نوجزها فيما يلى :

- حصول التلاميذ على معدلات ممتازة فى اختبارات آخر العام الدراسى .
- تزكية المعلمين لهؤلاء الطلاب .
- ملاحظة المعلم لسلوكيات تلاميذة .
- ترشيحات أولياء الأمور لأبنائهم التلاميذ لأنهم الأقرب لهم .
- خضوعهم لبعض المقاييس .
- اجتياز الاختبارات التحصيلية الخاصة بالدراسة والحصول على درجات عالية .
- اجتيازهم اختبارت التفكير الإبداعى والذكاء اللازمة لهم .

٢- محكات تحديد التفوق كما حددها عبد الرحمن نور الدين كلنتن (١٩٩٦، ٣١٨) ويمكن أن نوجزها فيما يلى :

- مجموع الدرجات الكلية للمواد الدراسية بحيث لا تقل عن جيد جدا وممتاز .
- اختبار التفكير الابتكارى .
- قائمة الصفات السلوكية لرنزولى.
- تزكيات المدرسين والوالدين .
- اختبار الذكاء .

٣- محكات تحديد المتفوقين كما حددتها سهاد المللى (٢٠١٠، ١٤٨) ويمكن أن نوجزها فيما يلى :

- ارتفاع التحصيل الدراسى فى معظم مواد المقررات المدرسية بحيث تزيد علاماته عن ٨٥%.
- اختبار معد من قبل المتخصصين لقياس معلومات الطالب بمجالات متنوعة تشير لمستوى القدرات العقلية العامة .

٤- محكات تحديد المتفوقين كما أشارت إليها أمانى محمد ناصر (٢٠٠٦، ٥٨)

ويمكن أن نوجزها فيما يلى :

- تعدد ميول الطالب فى سن مبكرة .
- اتسام المتعلم بأنه أكثر حساسية اجتماعية من زملائه العاديين .
- الاتسام بالقدرة على تحمل المسئولية والمثابرة والثقة بالنفس .
- الثبات الانفعالى .
- أكثر شعبية من زملائه العاديين .

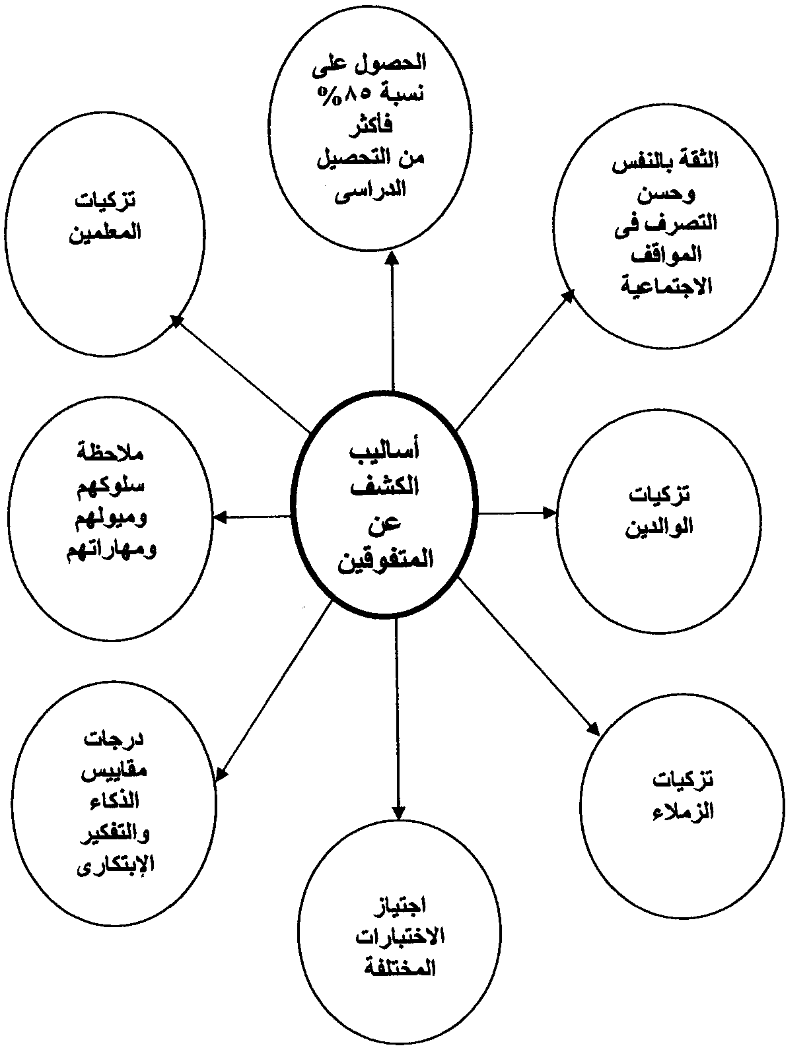
٥-محكات تحديد المتفوقين كما حددتها مشيرة عبد الحميد اليوسفى(٢٠١١، ٨)

ويمكن أن نوجزها فيما يلى :

- أنهم أكثر تفوقا فى تحصيلهم الدراسى من زملائهم خاصة فى المواد التى تتطلب القدرة على التفكير المجرد كاللغة والرياضيات .
- أكثر إقبالا على القراءة .
- ميولهم العقلية والاجتماعية خارج المدرسة أكثر تنوعا من غيرهم .
- يهتمون بالألعاب الجماعية التى تتطلب الهدوء والتفكير، وأقل اهتماما بالألعاب الجماعية التى تتطلب المنافسة .
- الثقة بالنفس والحذر وحسن التصرف فى المواقف الاجتماعية والقدرة على القيادة .
- الأمانة وتفضيل الاعتماد على النفس حتى لو عرضت عليهم فرص للغش .

من خلال العرض السابق يمكن القول بأن محكات تحديد المتفوقين متنوعة وقد لجأت الباحثة لبعض من هذة المحكات فى اختيار الطالبات المتفوقات والتى تمثلت فى الآتى :

- اختيار الطالبات الذين حصلوا على أعلى الدرجات فى اختبارات المواد الدراسية المختلفة خلال عامين سابقين، وتميزن بأداء تحصيلى يزيد عن 85 % .
- الرجوع إلى تقارير المعلمين تجاة الطالبات، وتزكياتهم لهن .
- ميل الطالبات لممارسة الأنشطة المختلفة، والتميز بمهارات متعددة .
- تميز الطالبات بسلوكيات طيبة ومقبولة كالجد والاجتهاد، المثابرة، اليقظة، الإرادة القوية، الصبر، التعاون، إقامة علاقات جيدة مع الآخرين، وتقبل المجتمع .



شكل (٥) يوضح أساليب الكشف عن المتفوقين

خصائص المتفوقين :

الخصائص التى يتميز بها المتفوقين عن غيرهم من العاديين كثيرة ومتعددة منها :

١-الخصائص الفكرية :

لخص Webb (1989) الخصائص العقلية للمتفوقين في أنهم يتمتعون بحصيلة لغوية جيدة، وفهم أعمق لدقائق اللغة ، وطلاقة لغوية تتصف بالأصالة والدقة، وقدرة عالية على

التركيز والانتباه لوقت طويل، والاحتفاظ بقدر كبير من المعلومات وسرعة تعلم المهارات الأساسية، وحب واضح للاستطلاع وإجراء التجارب بطرق مختلفة، وتركيب الأشياء والأفكار بطريقة غير مألوفة، كما أن بديهتهم حاضرة .

عبد الرحمن سيد سليمان والسيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٥، ٧٤)

وقد بينت الدراسات أن من أهم ما يميز هذة الفئة من الأفراد أن معدل الذكاء لديهم يعادل ذكاء من يكبرهم سنا بسنة أو أكثر، والتقدم المتسارع لديهم فى الرصيد اللغوى والفكرى، والقدرة العالية على التركيز والانتباه لفترات طويلة، وحفظ كمية كبيرة من المعلومات، والسرعة فى التعلم، وحب الاستطلاع، واليقظة الذهنية، ودقة الملاحظة، والطلاقة اللفظية والفكرية، والمرونة فى التفكير، والقدرة على التجريد، والقدرة على المثابرة، والفطنة، وإنهاء ما هو مطلوب منهم مهما كانت العقبات، بالإضافة إلى الفضول العلمى والشغف بالتعلم. مها زحلوق (٢٠٠١، ١٥)

٢- الخصائص الشخصية :

أشارت بعض الدراسات إلى أن من أهم مايميز هذة الفئة من الأفراد أنهم متكيفون اجتماعيا، مستقرون عاطفيا، واثقون من أنفسهم،وأفضل تكيفا من غيرهم مع من حولهم ويمتازون بمستوى عال من التفكير الأخلاقى الرفيع والمشاركة الانفعالية ويتمتعون بالمرونة ، ويتصفون بالمثابرة، يتسمون بكثرة الأسئلة والإلحاح فى طلب الإجابة عنها، والقدرة على التعبير عن آرائهم بجرأة ووضوح ، ويفضلون مناقشة الأفكار والمشكلات، كما أنهم طموحون جدا ويحبون الاطلاع ، بالإضافة إلى الولع بالمغامرة والمجازفة والسعى نحو المزيد من الكمال والرغبة الشديدة لمعرفة كل شئ . مها زحلوق (٢٠٠١، ١٦)

حاجات المتفوقين :

تذكر مها زحلوق (٢٠٠١، ١٦) الحاجات التى يمكن أن تظهر لدى المتفوقين، ومن أهمها ما:

١- الحاجة إلى مزيد من الإنجاز ليناسب ذلك ما تدفعه إلية قدراته وإمكاناته واستعداداته.

٢- الحاجة إلى مزيد من تقدير الآخرين له؛ ليتناسب ذلك التقدير مع ما يشعر به من رغبة شديدة لمزيد من الإنجاز.

٣- الحاجة إلى مزيد من العناية لتكون متناسبة مع ما يشعر به من رغبة شديدة لمزيد من الإنجاز.

٤- الحاجة إلى برنامج دراسى خاص، ولعل هذة أكبر حاجاته الخاصة، فإنجازه المتميز والسريع يشعره بفراغ يجب إشغاله .

٥- الحاجة إلى نوع من الاندماج الاجتماعى الذى يوفره له الأصدقاء والتعاون مع الآخرين من دون أن يؤدى إلى شعوره معهم بالغربة بسبب التفوق .

من خلال ما سبق يمكن القول بأن المتفوقين دراسيا يحتاجون إلى من يساعدهم على دفع قدراتهم إلى الأمام، واستغلال إمكانياتهم، وتنمية ميولهم واستعداداتهم، كذلك يحتاجون إلى برامج دراسية مناسبة تحقق لهم مزيد من التفوق الدراسى لا تجعلهم ينتظرون زملائهم حتى يصلوا إليهم .

مشكلات المتفوقين :

أشارت مشيرة عبد الحميد اليوسفى (٢٠١١، ٥٣ : ٥٥) بعض المشكلات التى يواجهها الطلاب المتفوقين وصنفتها كالتالى :

١ - مشكلات مصدرها سمات شخصية المتفوقين :

كالاتجاة نحو الكمالية والمثالية بشكل غير صحى والنقد الذاتى، والخوف من الفشل، والخوف من عدم تحقيق النجاح، والعزلة الاجتماعية، وسوء التكيف الاجتماعى واكتآبة، والقلق من الرفض الاجتماعى، وتدنى مستوى التحصيل نتيجة مفهوم الذات، والتوقعات السلبية نحو المستقبل، والتى قد تؤدى إلى القلق والاكتئاب والإقدام على الانتحار نتيجة ضغوط الأنشطة اليومية، وكذلك عدم تناسب النضج الانفعالى مع النضج العقلى مما قد يؤدى إلى شعور المتفوقين دراسيا بالقلق وعدم الرضا عن أنفسهم وجوانب حياتهم الصحية والأسرية والدراسية فيؤدى ذلك إلى تقليل مستوى دافعيتهم، وقد يتعرضون للنبذ والسخرية والاتهام بالاستظهار الآلى من قبل زملائهم، وقد تنتابهم أيضا مشاعر الوحدة النفسية والشعور بالاغتراب الذاتى والاغتراب الجماعى، والثرثرة نتيجة الطلاقة اللغوية وعدم فهم كلامهم، وعدم الدقة والإتقان نتيجة سرعة استيعابهم وتعلمهم، ونقص وقت الفراغ نتيجة كثرة مجالات اهتماماتهم، ورفضهم قبول مساعدة الغير، ولتميزهم بالطاقة والحيوية نجد أنهم قد يعانون من اضطرابات النوم .

٢ - مشكلات مصدرها البيئة الدراسية :

كصعوبة العثور على الأقران ممن يشاطرونهم الاهتمامات والقيم نفسها، وتركيز المعلمين على الآداء المرتفع فى الامتحانات، مما يزيد توترهم أثناء تأدية الامتحانات، ووجود

مناهج دراسية لا تتحدى قدراتهم تؤدى إلى شرود ذهنهم فى الصف وسيطرة أحلام اليقظة عليهم وشعورهم بالملل وعدم الاهتمام بالمتطلبات المدرسية، مما يؤدى إلى الفشل الدراسى وتدنى مستوى التحصيل، أو قد يطلب المعلمون منهم أن يدرسوا لزملائهم الضعاف فيؤدى ذلك إلى مضايقتهم، وكذلك إغراقهم بالواجبات المنزلية مع عدم ملائمة ذلك مع اهتماماتهم مما يؤدى إلى ارهاقهم وضياع أوقاتهم، مما يجعلهم يتوجهون لأى أنشطة أخرى وعدم إنجازها، وسوء العلاقة بينهم وبين أقرانهم بسبب انهماكهم فى الدراسة، وكذلك اتصاف العملية التعليمية بطابع تقليدى يتسم بالجمود يجعلها لا تتناسب مع نمو التفوق والابتكار، ووجود المعلم التقليدى الذى يعتمد على أساليب التعلم حيث تخاطب الذاكرة وليس العقل المتكامل، وذلك قد يتسم أسلوبه بالتشدد، حيث يهتمون بالتحصيل الدراسى ويتجاهلون المهارات الأخرى، ويؤدى ذلك إلى شعور الطلاب بعدم الرضا عنهم مما يقلل من دافعية الإنجاز لديهم، وحقد وغيرة الزملاء من قدراتهم وتميزهم، الأمر الذى يؤدى إلى الابتعاد عنهم وشعورهم بالوحدة، وعدم القيام بالزيارات العلمية وعدم وجود المكتبات المجهزة بالمراجع الكافية، والاقتصار على الجوانب العلمية، وإهمال تكوين العادات والاتجاهات لديهم وحاجتهم إلى الدعم النفسى والاجتماعى، وفرض قيود الواقع على خيالهم .

٣- مشكلات مصدرها الأسرة :

كضغوط الإخوة، والحساسية التى يشعر بها الإخوة من عجزهم مقابل ما يمكن أن ينجزه الأخ المتفوق دراسي، وشعور المتفوق دراسيا بالتفوق الأسرى، جميعها تنعكس بالسلب على علاقته بإخوته، والمنافسة مع الأخوة وتحقيق طموحات الأسرة، والتوقعات غير الواقعية التى يضعها الوالدان للابن المتفوق، والتقلب بين الامتثال والتمرد والاستقلالية التى ينشدها المتفوق دراسيا .

وتتمثل هذة المشكلات إما فى ضغوط الوالدين للإسراع بالمتفوق ونموه وإنتاجه، مما يؤدى إلى إصابته بالاحتراق النفسى، أوالاهمال البيئى وعدم فهم الوالدين لأبنائهم المتفوقين وعدم فهم وتقدير قدراتهم وميولهم وحاجاتهم، ومعاناة الأبناء من الأساليب الوالدية الخاطئة كالإهمال نتيجة معتقداتهم الخاطئة بأنهم ليسوا بحاجة إلى رعاية أو استخدام التدليل والرعاية الزائدة، وقلة التوجية والرعاية والمبالغة فى استغلال أوقات فراغهم، فلا يتبقى وقت للنشاط الجماعى مع الأقران وينتج عنه انخفاض المستوى التحصيلى، وعدم اكتراث الوالدين بمواهب أبنائهم المتفوقين وقدراتهم وعدم تقبلهم للأفكار الغريبة غير التقليدية، وإصرار الوالدين على وجود حل واحد صحيح للمشكلات بالرغم من وجود عدة حلول من وجهة نظر المتفوقين دراسيا، وعدم توفر الحرية المطلوبة .

رعاية الطلاب المتفوقين :

من خلال العرض السابق تستنتج الباحثة أن المتفوقين فى حاجة إلى رعاية واهتمام وإرشاد خاص للحفاظ على مستواهم الدراسى وتنمية قدراتهم ولذلك فللأسرة والمدرسة دور كبير فى ذلك يمكن توضيحه فيما يلى :

١- دور الأسرة :

تلعب الأسرة دور مهما فى تنمية قدرات ابنائها فهى الخلية الاجتماعية الأولى التى ينمو فيها الطفل وتتحقق فيها مطالبة الجسمية والنفسية والاجتماعية، فالأسرة هى المسئول الأول عن توفير ما يحتاجه أبنائها قدر المستطاع لتنمية استعداداتهم وقدراتهم ومواهبهم، وذلك من خلال توفير المناخ الأسرى السليم، تحفيزهم وتشجيعهم بألفاظا تشعل الحماس فى نفوسهم بدلا من أن تثبط عزائمهم، توفير أنواعا مختلفة من الكتب لهم وتشجيعهم على القراءة، منحهم الاستقلال فى اتخاذ قراراتهم نحو نوع الدراسة التى تناسبهم، تهيئة الجو الملائم للاستذكار وتوفير الإمكانات اللازمة لهم، وتذليل العقبات والصعوبات التى تعترض طريق تفوقهم .

٢- دور المدرسة :

للمدرسة دور فعال ومهم فى رعاية المتفوقين، وذلك من خلال تهيئة المناخ النفسى الملائم لهولاء الطلاب، توعيه المعلمين بمفهوم التفوق وطرق الكشف عنه وتشجيعه وضرورة الاهتمام به، توفير الإمكانيات اللازمة لمساعدة الطلاب على التفوق، تشجيعهم معنويا على سبيل المثال منحهم شهادات تقدير أو الثناء عليهم وهذا أفضل من أى تشجيع مادى آخر، تزويدهم بأنشطة إضافية بهدف توسيع معلوماتهم والتعمق فى موضوعات المواد الراسية المختلفة، تنظيم مسابقات فى الأبحاث العلمية والشعر وكتابة القصص والفنون وتوفير الخامات والمواد والوسائل اللازمة لإنتاج هذة الأعمال، وعدم تقييد الطلاب المتفوقين دراسيا بالمرحلة الدراسية التى يمر بها على أساس أن الطالب المتفوق يتعلم أسرع من الطالب العادى ويمكنه تجاوز فصل أو فصلين دراسيين .

ثانيا: دراسات سابقة

من خلال استعراض بعض الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية تم تقسيمهم الى ثلاث محاور كالتالى :

أ - دراسات تناولت الذكاء الوجدانى وعلاقته ببعض المتغيرات.

ب - دراسات تناولت أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات.

ج - دراسات تناولت الذكاء الوجدانى وعلاقته بأساليب التفكير.

أ - دراسات تناولت الذكاء الوجدانى وعلاقته ببعض المتغيرات:

دراسة Abi Samra (2000):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجدانى والتحصيل الأكاديمى، وبلغت عينة الدراسة (٥٠٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الثانى الثانوى ، وتم اختيار العينة من المدارس العامة والخاصة فى منطقة (ميت غمر) ومن ذوى المستويات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة، وقسمت عينة الدراسة إلى المستويات التالية : (متفوق- متوسط التفوق- متدنى التفوق) واستخدمت الباحثة قائمة بار- أون والتى تتكون من (١٣٣) فقرة لقياس الذ كاء الوجدانى وتم استخدام درجات نهاية العام الدراسى لتمثل درجات التحصيل وتوصلت الدراسة إلى :

- وجود علاقة موجبة بين الذكاء الوجدانى والتحصيل الأكاديمى .

دراسة Newsome & Catano (2000):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالى وكل من القدرة المعرفية والتحصيل الدراسى وتكونت عينة الدراسة من (٦٢) طالبا ، و (١١٨) طالبة من طلاب الجامعة بالولايات المتحدة الأمريكية طبقت عليهم : قائمة الذكاء الانفعالى إعداد بار - أون ، واختبار القدرة المعرفية إعداد (Wonderlik) وتوصلت الدراسة إلى :

- توجد معاملات ارتباط ضعيفة بين الذكاء الانفعالى وكل من القدرة المعرفية مقداره (0,08)، والتحصيل الدراسى مقداره (0,01) ، وهما غير دالين إحصائيا ، مما يؤكد عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالى وكل من القدرة المعرفية والتحصيل الدراسى فى هذه الدراسة .

دراسة Collins (2001):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثير الذكاء الوجدانى كمتنبئ للقيادة الناجحة، وتكونت عينة الدراسة من (٩١) مديرا فى منظمة عالمية، واستخدم الباحث مقياس الذكاء الوجدانى المؤسس على نموذج القدرة للذكاء الوجدانى، ومقياس الذكاء الوجدانى المعتمد على النموذج المختلط للذكاء الوجدانى وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها :

- وجود علاقة بين الذكاء الوجدانى المقاس بمقياس القدرة للذكاء الوجدانى وبين القيادة الناجحة.
- وجود علاقة بين الذكاء الوجدانى (المقاس بمقياس النموذج المختلط للذكاء الوجدانى) وبين القيادة الناجحة.

دراسة Scoot (2001) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى إسهام الذكاء الوجدانى في النجاح الاجتماعى والأكاديمي لدى المراهقين المتفوقين، وتكونت عينة الدراسة من (٣٩) طالب من طلاب المدرسة العليا للمتفوقين بمتوسط عمرى قدره (١٦.٥) سنة، وتوصلت الدراسة إلى :

- الذكاء الوجدانى لا يسهم إسهاما له دلالة في النجاح الاجتماعى والأكاديمى لهؤلاء المراهقين المتفوقين .

دراسة Woitaszewski (2001) :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى أهمية الذكاء الوجدانى فى النجاح الأكاديمى والاجتماعى لدى الطلاب المراهقين المتفوقين، حيث استخدمت فى هذة الدراسة عدة مقاييس منها الذكاء الوجدانى متعدد العوامل للمراهقين (MEIS) الذى أعده (Mayer et al)، واختبار (Macmillan) للمهارات المعرفية (IB) وذلك لمعرفة مستويات الذكاء الوجدانى والذكاء العام (IQ) ومقياس Rynolds لقياس النجاح الإجتماعى وهو علاقات الشخص مع الآخرين ، والضغوط الاجتماعية ثم قياس متوسطات درجات تحصيل الطلاب لتعبر عن النجاح الأكاديمى وبواسطة تحليل الانحدار، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٩) طالبا من الطلاب المتفوقين بمتوسط عمرى ١٦.٥ سنة ، وتوصلت الدراسة إلى :

- الذكاء الوجدانى لا يسهم إسهاما له دلالة فى النجاح الأكاديمى والاجتماعى .

دراسة Mayer (2001) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مفهومى الموهبة الانفعالية، والذكاء الانفعالى، وتكونت عينة الدراسة من (١١) مراهقا تراوحت أعمارهم ما بين (١٣ – ١٧) عاما، واستخدم الباحث مقياس الذكاء الانفعالى متعدد العوامل للمراهقين، ومقياس الكلمات المصورة، ومقياس الذكاء العام اللفظى واستبيان للمواقف الاجتماعية الصعبة، وكان المقصود الإجابة عن الأسئلة المرتبطة بكيفية التعامل موقف اجتماعى صعب ، وتوصلت الدراسة إلى :

- يتسم المراهقون الموهوبون انفعاليا بمستوى عال من الذكاء الانفعالى، فهم أكثر قدرة على التعرف على انفعالاتهم وانفعالات الآخرين كما يتوفر عندهم قدر مرتفع من احترام الغير.

دراسة فوقية محمد راضى (٢٠٠١):

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد ما إذا كان هناك فروق بين الجنسين من طلاب الجامعة، وكذلك التعرف على الفروق بين الطلاب مرتفعى الذكاء الوجدانى والطلاب منخفضى الذكاء الوجدانى في كل من التحصيل الدراسى وقدرات التفكير الابتكارى، واستخدمت الدراسة اختبارات الذكاء الوجدانى والتفكير الابتكارى والتحصيل الدراسى. وقد تم معالجة البيانات باستخدام معاملات الارتباط واختبار "ت"، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٩) طالبا وطالبة بالجامعة منهم (١٣٥) طالبا، (١٥٤) طالبة، وتراوحت أعمارهم بين (١٩ – ٢٥) سنة ، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب مرتفعى الذكاء الوجدانى والطلاب منخفضى الذكاء الوجدانى في كل من التحصيل الدراسى، وقدرات التفكير الابتكارى وذلك لصالح الطلاب مرتفعى الذكاء الوجدانى .

دراسة سحر فاروق عبد الجيد (٢٠٠١) :

هدفت هذه الدراسة إلى تنمية الذكاء الوجدانى وتقييم البرنامج المستخدم في تنميته، وقد استخدمت الباحثة مقياس للذكاء الوجدانى، مقياس السلوك التوكيدى، اختبار المهارات الاجتماعية، واختبار روتر للقلق، بالإضافة إلى البرنامج الذى اعدته الباحثة والذى اشتمل على (١٢) وحدة لمفهوم الذكاء الوجدانى ومكوناته ومفهوم الذكاءات المتعددة ، وقد استخدمت الباحثة اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى مقياس الذكاء الوجدانى بعد تطبيق البرنامج، وقد اشتملت عينة الدراسة على (١٢٠) طالبة من

طالبات كلية البنات بجامعة عين شمس، منهم (٧٠) طالبة من الفرقة الرابعة يمثلن المجموعة التجريبية، و(٥٠) طالبة من الفرقة الثالثة يمثلن المجموعة الضابطة ، وتوصلت الدراسة إلى :

- وجود فروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى الذكاء الوجدانى فى التطبيق البعدى لصالح المجموعة التجريبية، وهذا معناه نجاح البرنامج فى تنمية الذكاء الوجدانى .

دراسة Fanning (2002):

هدفت هذه الدراسة إلى البحث عن العلاقة بين الذكاء الوجدانى والتحصيل الدراسى، وقد استخدم فى هذه الدراسة اختبار الذكاء الوجدانى للمراهقين، وقد تم تطبيق اختبار Terra Nava Achievement Test التحصيلى واختبار Oits Lennon للقدرة المدرسية. وكانت العينة قوامها (١١٥) تلميذا تتراوح أعمارهم ما بين (١٣-١٤) سنة، وتوصلت الدراسة إلى:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجدانى والتحصيل الدراسى.

دراسة Houtmeyers (2002) :

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة بين ارتباط الأطفال بالأمهات والآباء والذكاء الوجدانى، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣١) طفلا فى مرحلة رياض الأطفال، وقد اعتمدت الدراسة على تقديرات الآباء فى علاقات الارتباط وتقديرات المعلمين فى الكفاءة الوجدانية الاجتماعية، وأداء الأطفال على المقاييس المختلفة المصممة لقياس أشكال الوعى الانفعالى للذات والتعاطف، وقد استخدمت الدراسة معاملات الارتباط للتحقق من هدف الدراسة ، وتوصلت الدراسة إلى :

- علاقة الارتباط الأكثر أمنا بالأب ترتبط بمستويات منخفضة فى المشكلات السلوكية لهذة العينة وعلاقة موجبة بين هذة العلاقة بالأب والذكاء الوجدانى .
- الارتباط بالأم كان له أثر على الذكاء الوجدانى لدى الأطفال، وقد تميزت البنات على البنين فى الذكاء الوجدانى .

دراسة Stottlemyer (2002):

هدفت هذة الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الانفعالى والإنجاز الأكاديمى ، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالب من المرحلة الثانوية من مدارس شمال تكساس وباستخدام قائمة الذكاء الانفعالى (EQ-1) (Bar – on, 1997)، ومقياس تكساس للمهارات الأكاديمية، وتوصلت الدراسة إلى :

- وجود علاقة دالة احصائيا بين مهارات الذكاء الانفعالى والإنجاز الأكاديمى .

دراسة عبد العال عجوة (٢٠٠٢) :

هدفت هذة الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجدانى والذكاء المعرفى والعمر والتحصيل والتوافق النفسى وكذلك معرفة الفروق بين الجنسين فى الذكاء الوجدانى، وقد استخدمت الدراسة قائمة بار- أون للذكاء الوجدانى واختبار للقدرات العقلية الأولية واختبار الذكاء العالى، وقد استخدم اختبار "ت" للمعالجة الاحصائية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٥٧) طالبا وطالبة منهم (٦٣) طالبا، (١٩٤) طالبة بالمرحلة الجامعية من تخصصات مختلفة، وتوصلت الدراسة إلى :

- عدم وجود علاقة ارتباطية بين التحصيل الدراسى والذكاء الوجدانى حيث كانت جميع قيم معاملات الارتباط غير دالة احصائيا.

دراسة منى سعيد أبو ناشى (٢٠٠٢) :

هدفت هذة الدراسة إلى بحث بنية الذكاء الوجدانى، وعلاقته بكل من الذكاء العام والمهارات الاجتماعية، وسمات الشخصية، وكذلك الكشف عن تمايز أو عدم تمايز تلك المفاهيم، ولقد استخدمت الباحثة فى الدراسة مقياس الذكاء الوجدانى (إعداد الباحثة) واختبار المهارات الاجتماعية للسيد السمادونى، والبروفيل الشخصى لجابر عبد الحميد جابر وفؤاد أبو حطب، واختبار الذكاء العالى للسيد محمد خيرى، وقد تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة من (٢٠٥) طالب وطالبة، بواقع (٩٣) طالبا، و(١١٢) طالبة، من كلية التربية النوعية جامعة المنوفية ، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها :

- وجود ارتباط جزئى بين الذكاء الوجدانى وكل من: الذكاء العام، المهارات الاجتماعية، وسمات الشخصية .
- أسفرت نتائج التحليل العاملى لأبعاد الذكاء الوجدانى؛ الذكاء العام، والمهارات الاجتماعية، وسمات الشخصية عن عدم وجود تمايز بين بعض أبعاد الذكاء الوجدانى والمهارات الاجتماعية والذكاء العام .
- عدم وجود تمايز بين أبعاد الذكاء الوجدانى وأبعاد سمات الشخصية.

دراسة Tapia & March (2003):

هدفت هذة الدراسة إلى دراسة علاقة الذكاء الوجدانى بالتحصيل الدراسى لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة قوامها (١٢٨) طالبا وطالبة، حيث تم تحديد درجة كل طالب فى اللغة الإنجليزية والرياضيات ، وتوصلت الدراسة إلى :

- العلاقة بين التحصيل والذكاء الوجدانى ضعيفة.

دراسة Parker (2004):

هدفت هذه الدراسة إلى توضيح العلاقة بين الذكاء الوجدانى والتحصيل الأكاديمى، وطبق مقياس بار- أون للذكاء الوجدانى على عينة من طلاب السنة الدراسية الأولى فى جامعة أونتاريو (Ontario) بواقع (372) طالبا ، وتوصلت الدراسة إلى أن :

- النجاح الأكاديمى يرتبط بدرجة كبيرة بأبعاد الذكاء الوجدانى.

دراسة عبد المنعم الدردير (٢٠٠٤) :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجدانى وبعض المتغيرات المعرفية (الذكاءات المتعددة والتفكير الابتكارى والتفكير الناقد) ، وأيضا بعض المتغيرات المزاجية المتمثلة فى سمات الشخصية الستة عشر ، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٤٧) طالبا وطالبة منهم (٥٩) ذكرا و (٨٨) أنثى بالجامعة وتتراوح أعمارهم فيما بين (٢٠ - ٢٣) سنة، وقد استخدمت الدراسة عدة مقاييس منها مقياس الذكاء الوجدانى، مقياس للذكاءات المتعددة، مقياس السمات الشخصية اختبار للتفكير الابتكارى، واختبار للتفكير الناقد، وقد تم تحليل البيانات باستخدام اختبار "ت" ، وتوصلت الدراسة إلى :

- عدم وجود فروق بين الطلبة والطالبات والطالبات فى الذكاء الوجدانى.

دراسة عبد الحى على محمود و مصطفى حسيب محمد (٢٠٠٤) :

هدفت هذه الدراسة بحث العلاقة بين الذكاء الوجدانى وبعض متغيرات الشخصية المعرفية واللامعرفية، وتم تطبيق كل من اختبار الرياض "بيتسا" لقياس الذكاء العقلى، ومقياس التحليل الاكلينيكى لقياس سمات الشخصية البالغ عددها (١٦) سمة، واختبار الذكاء الوجدانى، وتم تطبيق أدوات الدراسة على عينة كلية قوامها (٢٨٥) طالبا وطالبة ينتمون إلى مستويين مختلفين هما؛ الأول: مستوى مرحلة البكالوريوس (١٩٦) طالب وطالبة، والثانى: الدراسات العليا (٨٩) طالبا وطالبة ، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها :

- عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الذكاء الوجدانى والذكاء العقلى التقليدى الذى يمثل المتغير المعرفى للشخصية .
- عدم وجود تفاعل بين عامل اختلاف الجنس وعامل اختلاف مستوى التعليم من حيث تأثيرهما معا على الذكاء الوجدانى، لكن نجده اختلف فى مستوى التعليم فنجد أنه لـه تاثير دال على الذكاء الوجدانى.

دراسة (2005) Bastian et al.,:

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة قدرة الذكاء الوجدانى على التنبؤ بمهارات الحياة ومنها (التحصيل الدراسى، وحل المشكلات)، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها :

- تميز ذوو الذكاء الوجدانى المرتفع بالأداء الجيد فى حل المشكلات والتحصيل الدراسى
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية فى الذكاء الوجدانى بين البنين والبنات.

دراسة إيمان على شاهين محمدى (٢٠٠٥):

هدفت هذه الدراسة إلى تنمية الذكاء الوجدانى لدى عينة من الطالبات المراهقات بالمرحلة الثانوية، وقد استخدمت الباحثة مقياس الذكاء الوجدانى والذى يشمل خمسة أبعاد هى (التعاطف، إدارة الانفعالات، الدافعية الذاتية، الوعى بالذات، المهارات الاجتماعية) وتم تطبيق برنامج الدراسة على (١٠٤) طالبة قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وعدد كل منهما (٥٢ طالبة) وقد استخدمت الباحثة اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها :

- وجود فروق دالة احصائيا فى أبعاد الذكاء الوجدانى (التعاطف- الوعى بالذات- الدافعية الذاتية) بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.
- عدم وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى بعدى إدارة الانفعالات، والمهارات الاجتماعية .
- وجود فروق فى بعدى التعاطف والدافعية الذاتية فى التطبيق القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية، وهذا يعنى نجاح البرنامج فى تنمية بعض مهارات الذكاء الوجدانى.

دراسة Chan (2006):

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة بين الذكاء الوجدانى والإنجاز الأكاديمى لدى طلاب الدراسات العليا، حيث تم استخدام مقياس الذكاء الوجدانى متعدد الأبعاد ومقياس القدرة العقلية العامة، وتوصلت الدراسة إلى أن :

- الذكاء الوجدانى يرتبط ارتباطا ضعيفا بالإنجاز.

دراسة غادة الجندى (٢٠٠٦) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق فى الذكاء الانفعالى بين الطلبة الموهوبين والعاديين وعلاقته بالتحصيل الأكاديمى على عينة قوامها (٤٢٠) طالبا وطالبة تراوحت أعمارهم بين ١٥ – ١٧ سنة حيث طبق عليهم مقياس بار- أون للذكاء الانفعالى ، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات الطلبة الموهوبين ومتوسطات استجابات الطلبة العاديين على بعدى الكفاءة الشخصية وإدارة الضغوط والعلاقة الكلية وبعدى المزاج العام والانطباع الإيجابى ، وذلك لصالح الطلبة الموهوبين .

- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين درجات أبعاد الذكاء الانفعالى ومعدل علامات التحصيل الدراسى لجميع أفراد عينة الطلبة الموهوبين باستثناء بعد إدارة الضغوط .

- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين درجات أبعاد الذكاء الانفعالى ومعدل علامات التحصيل الدراسى للطلبة الموهوبين بإستثناء بعد إدارة الضغوط والمزاج العام .

- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات أبعاد الذكاء الانفعالى ومعدل علامات التحصيل الدراسى للطلبة الموهوبين من الإناث .

دراسة Downey et al ., (2008) :

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من العلاقة بين الذكاء الوجدانى والتحصيل الأكاديمى، وتكونت عينة الدراسة من ٢٠٩ طالب في المرحلة الثانوية في استراليا ، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها :

- ارتباط النجاح الأكاديمى بالمستويات المرتفعة من الذكاء الوجدانى .
- بعض أبعاد الذكاء الوجدانى أكثر تنبؤا بالتحصيل المرتفع في الرياضيات والعلوم مثل التحكم والضبط الوجدانى ، أما بعد فهم الانفعالات فقد تنبأ بالتحصيل المرتفع في الفنون والجغرافيا .

دراسة عبد العظيم سليمان المصدر (٢٠٠٨) :

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومجموعة من المتغيرات الانفعالية، تمثلت في وجهة الضبط وتقدير الذات والخجل، وتمثلت مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسى التالي ماعلاقة الذكاء الانفعالي ببعض المتغيرات الانفعالية التالية : وجهة الضبط وتقدير الذات والخجل؟، وتمثلت فروض البحث في سبع فرضيات تم من خلالها الإجابة عن تساؤلات الدراسة، وبلغ حجم العينة (٢١٩) طالبا وطالبة من طلاب المستوى الثالث بكلية التربية بجامعة الأزهر بغزة ، و قد تم استخدام مجموعة من المقاييس؛ للحصول على البيانات من أفراد العينة وهي مقياس الذكاء الانفعالى، مقياس وجهة الضبط، مقياس الخجل، ومقياس تقدير الذات، كما تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية منها اختبار T.test، والوزن النسبي، والنسبة المئوية وتحليل الإنحدار المتعدد وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاء الانفعالي لصالح الذكور.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالي في تقدير الذات لصالح ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع .
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالي فى وجهة الضبط والخجل .
- وجود تأثير دال إحصائيا للذكاء الانفعالي على كل من وجهة الضبط وتقدير الذات والخجل .

دراسة سهاد المللى (٢٠١٠) :

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التحصيل الدراسي والذكاء الانفعالي للطلبة الموهوبين والطلبة العاديين لدى كل من الذكور والإناث. وتتلخص مشكلة الدراسة في فحص العلاقة الارتباطية بين الأداء على مقياس بار– أون للذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الطلبة الموهوبين في مدارس المتفوقين والطلبة العاديين في مدارس العاديين

حسب متغير الجنس . وقد تكونت العينة الكلية لهذه الدراسة من 293 طالباً وطالبة مقسمة إلى 74 طالباً لحساب الصدق والثبات في الدراسة الاستطلاعية، و 246 طالباً للعينة الأساسية في الدراسة الميدانية، ومنهم 85 طالباً وطالبة من المتفوقين (59 ذكور و 26 إناث) اختيروا من الصف الأول الثانوي في مدارس المتفوقين في مدينة دمشق، و161 طالباً وطالبة منهم (101 ذكور و 60 إناث) من الطلبة العاديين اختيروا بالطريقة العشوائية من الصف الأول الثانوي في مدارس مدينة دمشق، واستخدم مقياس Bar-On المطور للشباب، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها :

- لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة العاديين .
- توجد علاقة دالة احصائياً عند مستوى الدلالة 0.05 بين بعد التكيف والتحصيل الدراسي عند الطلبة المتفوقين.
- لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الذكور العاديين.
- لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطالبات الإناث العاديات.
- توجد علاقة دالة احصائياً عند مستوى الدلالة 0.05 بين بعد التكيف والتحصيل الدراسي عند الطلبة الذكور المتفوقين.
- لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطالبات الإناث المتفوقات.

دراسة Ahmadi (2011) & Sheykholeslami :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجدانى ومكوناته (التصور العاطفى والسيطرة أو التحكم فى المشاعر والمهارات الاجتماعية والتفاؤل) والرضا الاكاديمى للطالبات، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها :

- وجود علاقة إيجابية ذات دلالة احصائية بين الذكاء الوجدانى والرضا الاكاديمى.
- وجود فروق كبيرة فى الذكاء الوجدانى والرضا الأكاديمى بين الذكور والإناث.

دراسة أحمد العلوان (٢٠١١):

هدفت هذه الدراسة إلى بحث علاقة الذكاء الانفعالي بالمهارات الإجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (475) طالبا وطالبة من طلبة جامعة الحسين بن طلال بمدينة معان في الأردن. ولجمع البيانات تم استخدام ثلاثة مقاييس هي: مقياس الذكاء الانفعالي، مقياس المهارات الإجتماعية، ومقياس أنماط التعلق. وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحث المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية تحليل التباين الثنائي، معامل الارتباط، وتحليل الانحدار المتعدد المتدرج، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي بين الذكور والإناث لصالح الإناث.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي بين طلبة التخصصات العلمية والإنسانية لصالح الطلبة ذوي التخصصات الإنسانية .
- وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي وكل من المهارات الاجتماعية وأنماط التعلق

دراسة غسان الزحيلى (٢٠١١) :

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الذكاء الوجداني لدى طلاب التعليم المفتوح في قسمي رياض الأطفال ومعلم الصف بجامعة دمشق وعلاقته بالعمر والنوع الاجتماعي والتخصص الدراسي ونوع الشهادة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣١) طالباً وطالبة من طلبة رياض الأطفال و (٩٧) من طلاب معلم الصف، واستخدم الباحث مقياس الذكاء الوجدانى تأليف مجموعة من الباحثين (٢٠٠١) وتألف المقياس من اثنين وثلاثين (32) بنداً موزعة على خمسة أبعاد هي : بعد الإتقان ، وبعد التروي، وبعد التفاؤل، وبعد التعامل الفعال مع الذات، وبعد التعامل الفعال مع الآخر، ولمعالجة البيانات استخدم الباحث الرزمة الإحصائية (SPSS) ، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها :

- عدم وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني وكل من متغيري العمر ، ونوع الشهادة .
- عدم وجود فروق تابعة للنوع الاجتماعي على أبعاد الإتقان والتفاؤل والتعامل الفعال مع الذات والتعامل الفعال مع الآخر في مقياس الذكاء الوجداني .
- وجود فروق في بعد التروي لصالح الإناث عند مستوى 0,05 .
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة رياض الأطفال وطلبة معلم الصف في الذكاء الوجداني في أبعاد الإتقان والتروي والتفاؤل والتعامل الفعال مع الذات.

- وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني في بعد التعامل الفعال مع الآخر لصالح طلبة رياض الأطفال عند مستوى 0,01 .

دراسة ميرفت عزمى زكى (٢٠١١) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالى وأساليب التعامل مع الضغوط، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٢) من طلاب كلية التربية بجامعة المنيا المتفوقين دراسيا، واستخدمت الباحثة مقياس الذكاء الانفعالى إعداد: فاروق عثمان ومحمد عبد السميع (٢٠٠١)، ومقياس أساليب مواجة الضغوط إعداد الباحثة (٢٠١٠) ، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها :

- ارتفاع مستوى الذكاء الانفعالى وأبعاده لدى المتفوقين دراسيا من الطلاب الجامعيين .
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث من عينة الدراسة فى الذكاء الانفعالى وأبعاده .
- وجود فروق دالة احصائيا بين مرتفعي ومنخفضى الذكاء الانفعالى فى أساليب التعامل مع الضغوط .
- وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين درجات عينة الدراسة على مقياس الذكاء الانفعالى ودرجاتهم على مقياس أساليب التعامل مع الضغوط، حيث ارتبط الذكاء الانفعالى إيجابيا بالأساليب الإقدامية في التعامل مع الضغوط، وارتبط الذكاء الانفعالى سلبيا بالأساليب الإحجامية في التعامل مع الضغوط، وكذلك أسهمت درجات الذكاء الانفعالى لدى عينة الدراسة في التنبؤ بدرجاتهم في أساليب التعامل مع الضغوط الإقدامية والإحجامية .

تعقيب على الدراسات التى تناولت الذكاء الوجدانى وعلاقته ببعض المتغيرات:

من خلال العرض السابق للدراسات التى تناولت هذا المحور يتضح ما يلى :

أ- بالنسبة للعينة:

تنوعت عينات الدراسات السابقة فبعضها شمل طلاب المراحل المتوسطة والمراهقين ومن هذه الدراسات دراسة Abi Samra (2000) ، Woitaszewski (2001)، Mayer (2001)، Fanning (2002)، Stottlemyer (2002)، Tapia & March (2003)، إيمان على محمدى شاهين (٢٠٠٥)، غادة الجندى (٢٠٠٦)، Downey et al ., (2008) ، ودراسة Scoot (2001) التى تناولت عينة من طلاب المدارس العليا للمتفوقين بمتوسط

عمرى (16.5) سنه، ودراسة سهاد المللى (٢٠١٠) والتى طبقت على عينة من طلاب الصف الأول الثانوى الموهوبين والعاديين في مدارس المتفوقين بمدينة دمشق ، وأيضا توجد بعض الدراسات السابقة التى تناولت طلاب المرحلة الجامعية ومنها دراسة Newsom & Catano (2000)، Parker (2004)، فوقية محمد راضى (٢٠٠١)، سحر فاوق عبد الجيد (٢٠٠١)، عبد العال عجوة (٢٠٠٢)، منى سعيد أبو ناشى (٢٠٠٢)، عبد الحى على محمود ومصطفى حسيب محمد (٢٠٠٤)، عبد العظيم المصدر (٢٠٠٨) ، أحمد العلوان (٢٠١١)، غسان الزحيلى (٢٠١١)، ودراسة ميرفت عزمى (٢٠١١)، ودراسات أخرى تناولت فئات عمرية مختلفة مثل دراسة Houtmeyers (2002) التى طبقت على (٣١) طفلا في مرحلة رياض الأطفال، ودراسة Chan (2006) التى طبقت على عينة من طلاب الدراسات العليا .

ب - بالنسبة للأدوات المستخدمة:

تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة لقياس الذكاء الوجدانى ما بين وسائل التقرير الذاتى ومقاييس الآداء حيث نجد أن دراسة كلا من : عبد العال عجوة (٢٠٠٢) ، وعبد الحى على محمود و مصطفى حسيب محمد (٢٠٠٤)،و Abi Samra (2000) ، و Newsom & Catano (2000، و Stottlemyer (2002)، وParker (2004) ، وغادة الجندى (٢٠٠٦)، وسهاد المللى (٢٠١٠) قد اعتمدوا على نموذج بار - أون في تصميم مقاييس الذكاء الوجدانى وجميعها من وسائل التقرير الذاتى، بينما اعتمدت دراسة كلا من : Woitaszewski (2001) على مقياس الذكاء الوجدانى متعدد العوامل (MEIS) لماير وآخرون والذى يعتمد على نموذج القدرة لمايروسالوفى، ولكن هناك بعض الدراسات تناولت أبعاد مختلفة ومتنوعة للذكاء الوجدانى مثل دراسة Mayer (2001)، ودراسة سحر فاروق عبد الجيد (٢٠٠١)، ودراسة منى سعيد أبو ناشى (٢٠٠٢)، ودراسة Houtmeyers (2002) ، ودراسة إيمان على محمدى (٢٠٠٥) .

جـ - بالنسبة للنتائج :

تستخلص الباحثة بعض النتائج الخاصة بالدراسات السابقة فيما يلى :

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجدانى و كلا من التحصيل الدراسى والنجاح الأكاديمى وتقدير الذات والمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق كما في دراسة Abi Samra (2000) ، ودراسة Fanning (2002) ، ودراسة Parker (2004)، ودراسة عبد العظيم المصدر (٢٠٠٨)، ودراسة أحمد العلوان (٢٠١١)، ودراسة

Ahmadi & Sheykholeslami (2011)، ودراسة ميرفت عزمى (٢٠١١) علما بأن العينة تكونت (١٠٢) طالب من طلاب الجامعة المتفوقين دراسيا.

- وجود علاقة ارتباطية دالة جزئيا بين الذكاء الوجدانى وكلا من : الذكاء العام والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية كما في دراسة منى سعيد أبو ناشى (٢٠٠٢)، وعلاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الذكاء الوجدانى والتحصيل الدراسى لدى الطلبة والطالبات المتفوقين والعاديين كما في دراسة سهاد المللى (٢٠١٠) .
- دلت دراسة Downey et al ., (2008) على أن بعض أبعاد الذكاء الوجدانى أكثر تنبؤا بالتحصيل المرتفع وذلك في مادتى الرياضيات والعلوم .
- وجود فروق دالة احصائيا في الذكاء الوجدانى نتيجة تطبيق بعض البرامج، أى أن هناك تأثيرا لبعض البرامج في تنمية الذكاء الوجدانى مثل دراسة سحر فاروق عبد الجيد (٢٠٠١)، ودراسة إيمان على محمدى شاهين (٢٠٠٥) .
- عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الذكاء الوجدانى وهو ما توصلت إليه دراسة عبد الحى على محمود ومصطفى حسيب (٢٠٠٤)،وعبد المنعم الدردير (٢٠٠٤)، وهذا يتعارض مع دراسة عبد العظيم المصدر(٢٠٠٨) التى توصلت إلى وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والإناث في الذكاء الوجدانى لصالح الذكور ، وكذلك توصلت فوقية راضى (٢٠٠١) إلى وجود فروق دالة احصائيا بين الطلاب مرتفعى ومنخفضى الذكاء الوجدانى لصالح الطلاب مرتفعى الذكاء الوجدانى .
- تميز الأطفال البنات على الأطفال البنين في الذكاء الوجدانى كما في دراسة Houtmeyers (2002).
- دلت بعض الدراسات على أن العلاقة بين الذكاء الوجدانى والتحصيل والإنجاز الأكاديمى ضعيفة كما في دراسة Tapia & March (2003)، ودراسة Chan (2006) .
- دلت بعض الدراسات على عدم وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين الذكاء الوجدانى وكلا من هذه المتغيرات : القدرة المعرفية والتحصيل الدراسى والنجاح الأكاديمى والاجتماعى والعمر والتوافق النفسى ووجهة الضبط والخجل مثل دراسة Newsom & Catano (2000)، ودراسة Woitaszewski (2001)، ودراسة عبد العال عجوة (٢٠٠٢)، ودراسة عبد العظيم المصدر (٢٠٠٨)، ودراسة غسان الزحيلى (٢٠١١)،

كما دلت دراسة Scoot (2001) على أن الذكاء الوجدانى لا يسهم إسهاما له دلالة في النجاح الاجتماعى والأكاديمى للطلاب المراهقين المتفوقين .

ب – دراسات تناولت علاقة أساليب التفكير ببعض المتغيرات:

دراسة على بن محسن على السبيعى (٢٠٠١) :

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة بين أساليب التفكير واتخاذ القرار لدى عينة من مديرى الإدارات الحكومية بمحافظة جدة، وقد تم استخدام اختبار أساليب التفكير لهاريسون وآخرين (١٩٨٠) ترجمه وقننه على البيئة العربية: حبيب (١٩٩٦)، ومقياس إتخاذ القرار إعداد عبدون (د ت).

نتائج الدراسة :

- تفضيل عينة الدراسة أسلوب التفكير التحليلى، يليه أسلوب التفكير المثالى.
- بروفيل التفكير المفضل لدى عينة الدراسة هو البروفيل أحادى البعد: (المثالى والتحليلى).
- اختلفت العلاقة بين إتخاذ القرار وأساليب التفكير، ولم توجد فروق ذات دلالة احصائية بين عينة الدراسة فى أساليب التفكير وإتخاذ القرار؛ تبعا لمتغيرات الدراسة (العمر، التخصص، المستوى التعليمى، الخبرة).
- لم توجد فروق بين عينة الدراسة فى اتخاذ القرار تبعا لاختلاف أساليب التفكير.

دراسة رمضان محمد رمضان (٢٠٠١) :

هدفت هذة الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير الشائعة لدى عينة من الطلاب فى المراحل الدراسية المختلفة فى ضوء متغيرات (الجنس والتخصص والمستوى الدراسى والعمر)، ومن أجل التوصل للنتائج تم تطبيق قائمة أساليب التفكير لسترنبرج وواجنر (١٩٩١) النسخة الطويلة المكونة من (١٠٤) مفردة ترجمة عبد العال عجوة ورضا عبد الله أبو سريع (١٩٩٩) على عينة تكونت من (٤١٧) طالبا وطالبة من المرحلة الثانوية والجامعية، وتم تحليل النتائج باستخدام المتوسطات الحسابية واختبار"ت" وتحليل التباين واختبار شيفيه، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها :

- أكثر أساليب التفكير الشائعة لدى العينة هى أساليب التفكير (التنفيذى والحكمى والمحلى والتقدمى والأقلى).

- وجود فروق دالة لصالح التخصصات الأدبية فى أسلوبى التفكير العالمى والداخلى.
- عدم وجود فروق دالة فى أساليب التفكير (التشريعى والتنفيذى والتقدمى والمحافظ والهرمى والأقلى والفوضوى والداخلى).
- وجود اختلافات فى أساليب التفكير (المحلى والتقدمى والهرمى والملكى والأقلى) بإختلاف العمر الزمنى أو المستوى الدراسى .

دراسة ردمان محمد سعيد (٢٠٠١) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير المستخدمة لدى معلمى المرحلة الثانوية قبل الخدمة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٢) طالبا وطالبة من قسمى الرياضيات والعلوم الإجتماعية بكلية التربية بصنعاء. واستخدم الباحث مقياس هاريسون وبرامسون لأساليب التفكير، وتم معالجة البيانات إحصائيا باستخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعيارى وأسلوب تحليل التباين أحادى الاتجاه، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها :

- ٢٦.٦% من عينة الدراسة فضلوا أسلوب التفكير التركيبى .
- ١٦.٧% من عينة الدراسة فضلوا أسلوب التفكير العلمى .
- ١٢.٥% من عينة الدراسة فضلوا أسلوب التفكير الواقعى.
- ٢٥.٧% من عينة الدراسة فضلوا أسلوب التفكير التحليلى .
- ٢٥.٧% من عينة الدراسة فضلوا أسلوب التفكير المثالى .
- لا يوجد أثر لمتغير التخصص على أساليب التفكير لدى معلمى الثانوية قبل الخدمة.
- وجد أن نمط التفكير المسيطر هو التفكير أحادى البعد يليه التفكير الثنائى من بين أنماط التفكير.

دراسة (2002) **Bernardo et al .,** :

هدفت هذه الدراسة إلى تناول العلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الأكاديمى لدى الطلاب الفلبينيين، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (٤٢٩) طالبا وطالبة من الطلاب الجدد بجامعتى Manila , De la Salle، واستخدم الباحثون قائمة أساليب التفكير الصورة القصيرة (٦٥ مفردة)، والتى أعدها سترنبرج وواجنر عام (١٩٩٢)، ومتوسط درجات تحصيل الطلاب

عينة الدراسة، وتم معالجة البيانات احصائيا باستخدام معاملات الارتباط ، والتحليل العاملى، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها :

- توجد علاقة دالة بين أساليب التفكير (التنفيذى، الحكمى، المحافظ، الهرمى، الفوضوى، والداخلى) والتحصيل الدراسى .
- أسفر التحليل العاملى لقائمة أساليب التفكير عن ثلاث عوامل : تشبع العامل الأول تشبعا موجبا بأساليب التفكير (التشريعى، المتحرر، الداخلى، العالمى، والحكمى)، وتشبع العامل الثانى تشبعا موجبا بأساليب التفكير (المحافظ، التنفيذى، الحكمى، المالكى، المحلى، الأقلى، والهرمى)، وتشبع العامل الثالث تشبعا سالبا بأسلوب التفكير الداخلى .

دراسة أمينة شلبى (٢٠٠٢) :

هدفت هذه الدراسة إلى تناول بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية، وتكونت عينة الدراسة من (٤١٧) طالبا وطالبة من طلاب كليتى التربية والتربية النوعية بالمنصورة من تخصصات أكاديمية مختلفة. واستخدمت الباحثة قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر ودرجات المجاميع التراكمية للطلاب عينة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها :

- يؤثر متغير التخصص الأكاديمى فى تشكيل بعض أساليب التفكير (التشريعى، التنفيذى، الحكمى، الهرمى، والكلى) .
- وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث فى كل من أسلوب التفكير التشريعى والحكمى ، والهرمى لصالح الذكور، وفى الأسلوب التنفيذى لصالح الإناث وعدم وجود فروق فى الأساليب الأخرى .
- وجود ارتباط سالب دال إحصائيا بين كل من الأسلوب التشريعى والكلى والتحصيل الدراسى.
- وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين الأسلوب الهرمى والتحصيل الدراسى.
- عدم وجود ارتباط بين الأساليب الآخرى والتحصيل الدراسى .

دراسة حسين طاحون (٢٠٠٣) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير لدى طلاب الجامعة فـي ضـوء بعض المتغيرات فى كل من مصر والسعودية، حيث تم أخذ عينة عشـوائية مـن الطـلاب المصريين والسعوديين، وتكونت عينة المصريين من (١٩١) طالبا وطالبة من طلاب كليـة التربية جامعة الزقازيق من تخصصات علمية وأدبية بالاضافة إلى (٧٤) طالبا مـن طـلاب الدبلوم العام بكلية التربية بالزقازيق. وتكونت العينة السعودية من (١٩٧) من طلبة وطالبـات كلية المعلمين بالرياض من تخصصات مختلفة علمية وأدبية، كما تم اختيار (٤٣) طالبا مـن طلاب دبلوم التوجيه والإرشاد. واستخدم الباحث مقياس هاريسون وبراميسـون، وتوصـلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها :

- اختلاف أساليب التفكير باختلاف الثقافة المصرية والسعودية .
- لا يوجد أثر للتخصص على أساليب التفكير لدى العينة السعودية .

(أ) بالنسبة للعينة المصرية :

- فضل طلاب العينة من التخصصات العلمية أسلوب التفكير التحليلى بينما فضل طلاب التخصصات الأدبية الأسلوب التركيبى .
- عدم وجود فروق بين الجنسين فى أساليب التفكير .
- فضلت البنات أساليب التفكير المثالى والتحليلى. كما وجد أن أسلوب التفكير يختلـف باختلاف العمر.

(ب) بالنسبة للعينة السعودية :

- فضل طلاب العينة من التخصصات العلمية أسلوب التفكير التحليلـى؛ بينمـا فضـل طلاب التخصصات الأدبية الأسلوب التركيبى .
- فضل البنون أساليب التفكير المثالى والتحليلى فى حـين فضـلت البنـات الأسـلوب التركيبى والعملى .

دراسة عبد المنعم الدردير (٢٠٠٣) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى عينة الدراسة مـن طلاب كلية التربية بقنا، فى ضوء نظرية سترنبرج لأساليب التفكير ، وتكونت عينة الدراسـة من (١٧٦) طالبا من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بقنا (تربية عام) من الأقسـام العلميـة

والأدبية، واستخدم الباحث قائمة أساليب التفكير (النسخة القصيرة) التـي أعـدها سـترنبرج وواجنر (١٩٩٢) واستبانه عمليات الدراسة المعدلة إعداد بيجز وزمـلاؤه (٢٠٠١) وقائمـة العوامل الخمسة الكبرى فى الشخصية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها :

- أساليب التفكير (الهرمى، والخارجي، والأقلى) أكثر تفضـيلا لـدى الطـلاب عينـة الدراسة .
- توجد علاقات متداخلة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم وخصائص الشخصية؛ حيث يتميز الطلبة عن الطالبات بأسلوب التفكير (الحكمى) بينما تتميز الطالبـات بأسـاليب التفكير (التنفيذى، والمحافظ، والعالمى، والأقلى).
- وجود فروق دالة بين طلاب الأقسام الأدبية وطلاب الأقسام العلمية فى أسلوبى التفكير الهرمى والمحلى لصالح طلاب الأقسام العلمية.

دراسة عبد المنعم أحمد الدردير (٢٠٠٤ أ) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر أساليب تفكير المعلمين على أساليب تفكيـر طلابهم ، وأثر أساليب تفكير المعلمين على التحصيل الدراسـى لـدى تلاميـذهم ، وطبقـت الدراسة على (٤٠) معلما ومعلمة من معلمى المرحلة الإعدادية بقنا ، وعينة مـن تلاميـذهم وبلغ عددهم ٢٠٠ تلميذ وتلميذة بالصف الثانى الإعدادى ، وتم استخدام قائمة اساليب تفكيـر المعلمين فى التدريس (TSQT) التى أعدها جريجورينكو وسـتيرنبرج (Gregorenko & Sternberg , 1993) ومقياس أساليب تفكير الطلاب فى المدرسة ، وتوصلت الدراسة إلـى عدد من النتائج من أهمها :

- تؤثر أساليب تفكير المعلمين (التشريعى، التنفيذى، المتحرر، المحافظ، والعالمى) تأثيرا موجبا دالا على أساليب تفكير تلاميذهم المناظرة .
- لا تؤثر أساليب تفكير المعلمين (الحكمى،والمحلى)على أساليب تفكيرتلاميذهم المناظرة
- تؤثر أساليب تفكيرالمعلمين والتلاميذ (التشريعى، التنفيذى، الحكمى، المتحرر، والعالمى) تأثيرا موجبا دالا على التحصيل الدراسى لدى التلاميذ.
- تؤثر أساليب تفكير المعلمين والتلاميذ (المحافظ ، المحلى) تأثيرا سالبا على التحصيل الدراسى لدى التلاميذ .

دراسة Balkis & ISiker (2005):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التفكير وأنماط الشخصية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٧) طالبا وطالبة من طلاب السنة الثالثة من المرحلة الجامعية، وقد طبقت عليهم قائمة أساليب التفكير لسترنبرج وواجنر (١٩٩٢)، ومقياس التوجه الذاتى ، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها :

- وجود توافقا تاما بين أساليب التفكير وتنوع أنماط الشخصية.
- هناك اتجاه أخر ظهر فى هذة الدراسة وهو أن أساليب التفكير تختلف بإختلاف الجنس (ذكور وإناث) وكذلك المجال العلمى الرئيسى الذى تخصص فيه الشخص.

دراسة Park et al ., (2005) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير لدى الطلاب الموهوبين فى كوريا، وبحث ما إذا كانت أساليب التفكير المبنية على نظرية التحكم العقلى الذاتى يمكن أن تتنبأ بالموهبة العلمية بناء على مفهوم الكوريين للموهبة، وقد تم تطبيق قائمة أساليب التفكير لسترنبرج وواجنر (١٩٩٢)، وقائمة الموهبة العلمية إعداد شيم وكيم Shim , Kim، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٩) طالبا من مدرستين علميتين، و(١٧٦) طالبا من مدارس الثانوية العامة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها :

- تفضيل الطلاب الموهوبين الكوريين أساليب التفكير (التشريعى، الحكمى، الفوضوى، العالمى ، الخارجى، والتقدمى)، بينما فضل الطلبة غير الموهوبين أساليب التفكير (التنفيذى، الأقلى، والمحافظ) .
- يمكن التنبؤ بالموهبة العلمية للطلاب من خلال التعرف على أساليب تفكيرهم.

دراسة Zhang (2006) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفائدة من القياس العقلى المتمثلة فى الأساليب المعرفية، وأساليب التفكير وأساليب التعلم وقياس الشخصية، واستخدم الباحث قائمة أساليب التفكير لسترنبرج وواجنر (١٩٩٢)، وقائمة العوامل الخمسة الكبرى فى الشخصية، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٩) من أولياء أمور طلاب المرحلة الثانوية بالصين (١١١ أب ، ٨٨ أم)، وتوصلت الدراسة إلى أنه :

- يمكن التنبؤ بأساليب التفكير من خلال بعض خصائص الشخصية.

دراسة Albaili (٢٠٠٦) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق فى أساليب التفكير بين منخفضى ومتوسطى ومرتفعى التحصيل، وبتطبيق قائمة أساليب التفكير المبنية على نظرية التحكم العقلى الذاتى من إعداد : سترنبرج وواجنر (١٩٩٢) (النسخة المختصرة) على عينة من (٢٢٨) طالبا فى المرحلة الجامعية فى جامعة الإمارات العربية المتحدة وللوصول إلى النتائج استخدم الباحث تحليل التباين واختبار شيفيه، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها:

- أساليب التعلم والتفكير يمكن أن تكون منبئات عن الأداء والإنجاز للطلاب.
- حصل الطلاب ذو الإنجاز المنخفض على معدلات منخفضة انخفاضا دالا عن متوسطى ومرتفعى الإنجاز فى الأسلوب التنفيذى، الهرمى، الملكى، المحلى، المحافظ، والداخلى، بينما كانت نتائجهم أعلى من متوسطى ومرتفعى الإنجاز فى أساليب التفكير التشريعى، الأقلى، والمتحرر .
- لم توجد فروق دالة بين المجموعات المتوسطة والمرتفعة الإنجاز فى أى من أساليب التفكير .

دراسة فايقة بدر (٢٠٠٧) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية، وقد حددت المتغيرات الشخصية فى (الميل إلى المعايير الاجتماعية، والصحة النفسية)، وقد تم تطبيق مقياس أساليب التفكير إعداد: هاريسون وبرامسون، ترجمة وتقنين: مجدى حبيب (١٩٩٦)، ومقياس الميل للمعايير الاجتماعية إعداد: علاء الدين كفافى؛ على عينة بلغت (٥٥) طالبة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها :

- احتلال التفكير التحليلى للمرتبة الأولى يليه التفكير المثالى .
- أكثر الطالبات تمتعا بالصحة النفسية هن أصحاب التفكير المثالى .
- ارتباط التفكير المثالى بالمعايير الاجتماعية، يليه التفكير التحليلى والواقعى.
- التفكير المثالى منبئ جيد بتمتع الفرد بالصحة النفسية.
- يؤثر أسلوب التفكير التحليلى بدرجة كبيرة فى ميل الفرد للمعايير الاجتماعية.

دراسة الهام بنت ابراهيم محمد وقاد (٢٠٠٨) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف بمدينة مكة المكرمة، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٦٠) طالبة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة من جميع الكليات والتخصصات والمستويات، واستخدمت الباحثة قائمة أساليب التفكير اعداد سترنبرج وواجنر (١٩٩٢) وترجمة الباحثة، ومقياس أساليب التعلم إعداد الباحثة، ومقياس توجهات أهداف الإنجاز اعداد رشوان (٢٠٠٥)، واستخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية:

المتوسط، والانحراف المعيارى، ومعامل الارتباط، واختبار "ت"، وتحليل التباين الأحادى، واختبار شيفيه ، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها :

- تختلف طالبات عينة الدراسة فى قوة تفضيلهم لأساليب التفكير، وقد كانت أكثر الأساليب شيوعا هو الأسلوب العالمى.
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين أساليب التفكير وأساليب التعلم.
- تفاوت العلاقة الارتباطية الدالة إحصائيا بين أساليب التفكير وتوجهات أهداف الانجاز مابين مستوى (٠.٠١ و ٠.٠٥).
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين أساليب التعلم وتوجهات الهدف.
- توجد فروق دالة إحصائيا فى أساليب التفكير (الحكمى، والأقلى، والهرمى، والمحلى)، وفى أساليب التعلم (التمثيلى، والتقاربى، والتكيفى)، وتوجهات الهدف (الإتقان/الإقدام) لصالح التخصصات العلمية، وفى أساليب التفكير (الملكى، والمحافظ) لصالح التخصصات الأدبية.
- توجد فروق دالة إحصائيا فى أسلوب التفكير الأقلى، وأسلوبى التعلم التباعدى، والتكيفى وتوجهات الهدف (الأداء/الإتقان، والأداء/الإحجام) تبعا للعمر.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا فى أساليب التفكير، وأساليب التعلم تبعا للمستوى الدراسى، بينما توجد فروق دالة إحصائيا فى توجهات الهدف (الإتقان/ الإحجام) تبعا للمستوى الدراسى.

دراسة مريم بولس دانيال (٢٠١١) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير المزاوجة بين الطلاب ومعلميهم فى أساليب التفكير على دافعية التعلم لدى طلاب الصف الثانى الثانوى ، وتكونت العينة من (٢٥٠) طالبا وطالبة، و (٥٠) معلما ومعلمة من معلمى اللغة العربية القائمين بالتدريس لعينة الطلاب ، وتم استخدام مقياس أساليب تفكير الطلاب من إعــداد الباحثــة ، ومقيــاس الدافعيــة للإنجــاز لـ (عماد أحمد حسن ، ٢٠٠٤)، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها :

- وجود فروق دالة إحصائيا بين نوعي الطلاب (الذكور – الإناث) فى أساليب التفكيــر (التشريعى ، الحكمى ، الكلى ، المحلى) .
- تؤثر أساليب تفكير المعلمين (التشريعية – التنفيذية – الحكمية – الكلية – المحليــة) تأثيرا موجبا دالا إحصائيا على أساليب تفكير طلابهم المناظرة لهم .

دراسة صمويل تامر بشري ومنتصر صلاح عمر (٢٠١٣) :

هدفت هذة الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير الشائعة بين طلاب جامعة أسيوط (كلية التربية – جامعة أسيوط) طبقا لنموذج Sternberg، وكذلك الاختلاف بين طلاب الجامعة في أساليب التفكير تبعا للعينة والتخصص الدراسى، كما هدفت الكشف عن إمكانية التنبؤ بالقلق والعنف لدى طلاب الجامعة من خلال أساليب التفكير، تكونت عينة الدراسة من (٣٠١) طالبا وطالبة من الفرقة النهائية بكلية التربية جامعة أسيوط للعام الجامعى ٢٠١١/٢٠١٣، واستخدمت الدراسة عدة مقاييس منها : قائمة أساليب التفكير المختصرة من قائمة Sternberg، مقياس القلق، مقياس العنف، كما اعتمدت على عدد من الأساليب الإحصائية منها : الإحصاءات الوصفية، معاملات الارتباط، اختبار (ت)، معاملات الانحدار المتعدد، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها :

- أن أكثر أساليب التفكير شيوعا بين طلاب الجامعة هوأسلوب التفكير الهرمى يليه أسلوب التفكير التنفيذى ثم أسلوب التفكير التقدمى وآخر تفضيلات الطلاب كان أسلوب التفكير الحكمى.
- وجود اختلافات بين طلاب العينة طبقا للجنس فالإناث فضلن أسلوب التفكير الخارجى، بينما فضل الذكور أسلوب التفكير الهرمى .
- وجود اختلافات بين طلاب العينة تبعا للتخصص حيث فضل الطلاب ذوى التخصصات العلمية أسلوب التفكير الهرمى وأسلوب التفكير الحكمى، وفضل الطلاب ذوى التخصصات الأدبية أسلوب التفكير الخارجى .

• يمكن التنبؤ بمستوى القلق والعنف لدى طلاب الجامعة من خلال أساليب تفكيرهم .

تعقيب على الدراسات التى تناولت أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات:

من خلال العرض السابق للدراسات التى تناولت هذا المحور يتضح ما يلى :

أ – بالنسبة للعينة:

تنوعت عينات الدراسات السابقة فبعضها شمل طلاب الجامعة مثل دراسة Benardo et al (2002)، ودراسة أمينة شلبى (٢٠٠٢)، ودراسة حسين طاحون (٢٠٠٣)، ودراسة عبد المنعم الدردير (٢٠٠٣)، دراسة Balkis & Isiker (2005)، ودراسة Albaili (2006)، ودراسة فايقة بدر (٢٠٠٧)، ودراسة صمويل تامر بشرى ومنتصرصلاح عمر(٢٠١٣)، ودراسة الهام بنت إبراهيم وقاد (٢٠٠٨) وتكونت العينة في هذه الدراسة من الطالبات فقط ، وأيضا توجد بعض الدراسات السابقة التى تناولت طلاب المرحلة الثانوية مثل دراسة Park et al ., (2005) ، ودراسة مريم بولس دانيال (٢٠١١)، ودراسة رمضان محمد رمضان والتى شملت طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية، ودراسات أخرى اختلفت فيها العينة مثل دراسة على بن محسن على السبيعى (٢٠٠١) والتى تكونت عينتها من مديرى الإدارات الحكومية، ودراسة ردمان محمد سعيد (٢٠٠١) و تكونت عينتها من معلمى المرحلة الثانوية قبل الخدمة، ودراسة عبد المنعم الدردير (٢٠٠٤) وتكونت عينتها من معلمى المرحلة الإعدادية بقنا، ودراسة Zhang (2006) وتكونت عينتها من أولياء أمور طلاب المرحلة الثانوية بالصين .

ب – بالنسبة للأدوات المستخدمة:

تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة لقياس أساليب التفكير حيث نجد أن منها ما اعتمد على اختبار أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون ترجمة مجدى عبد الكريم حبيب ١٩٩٦ والتى تقيس خمسة أساليب من أساليب التفكير طبقا لنظرية هاريسون وبرامسون مثل دراسة كلا من : على بن محسن على السبيعى (٢٠٠١)، وردمان محمد سعيد (٢٠٠١)، و حسين طاحون (٢٠٠٣)، و فايقة بدر (٢٠٠٧) ، ولكن هناك بعض الدراسات التى استخدمت قائمة أساليب التفكير لسترنبرج وواجنر والتى تقيس ثلاثة عشر أسلوبا من أساليب التفكير ومن هذه الدراسات من استخدم النسخة الطويلة لسترنبرج وواجنر (١٩٩١) كما في دراسة رمضان محمد رمضان (٢٠٠١)، ودراسة أمينة شلبى (٢٠٠٢)، ومنها من استخدم النسخة القصيرة المكونة من (٦٥ مفردة) لسترنبرج وواجنر١٩٩٢ ومنها دراسة Benardo et al (2002)، و دراسة Balkis & Isiker (2005)، و ودراسة عبد المنعم الدردير

(٢٠٠٣)، ودراسة Park et al ., (2005)، ودراسة Zhang (2006) ، ودراسة Albaili (2006)، والهام بنت ابراهيم وقاد (٢٠٠٨)، ودراسة صمويل تامر بشرى ومنتصر صلاح عمر (٢٠١٣)، ولكن هناك بعض الدراسات تناولت أبعادا مختلفة لقياس أساليب التفكير مثل دراسة عبد المنعم الدردير (٢٠٠٤) والتى استخدمت قائمة أساليب تفكير المعلمين وأساليب تفكير طلابهم اعداد Gregorenko &Sternberg (1993)، وهناك دراسات أخرى اعتمدت على إعداد الباحث قائمة لأساليب التفكير كما في دراسة مريم بولس دانيال (٢٠١١).

جـ - بالنسبة للنتائج :

تستخلص الباحثة بعض النتائج الخاصة بالدراسات السابقة فيما يلى :

- وجود اختلافات في أساليب التفكير باختلاف العمر الزمنى والمستوى الدراسى كما في دراسة رمضان محمد رمضان (٢٠٠١)، ودراسة Benardo et al (2002)، ودراسة حسين طاحون (٢٠٠٣) .
- وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والإناث في بعض أساليب التفكير كالأسلوب التشريعى والحكمى والهرمى لصالح الذكور، والأسلوب التنفيذى لصالح الإناث كما في دراسة أمينة شلبى (٢٠٠٢)، وتتفق معها دراسة عبد المنعم الدردير (٢٠٠٣) التى تميز فيها الطلبة عن الطالبات بأسلوب التفكير الحكمى وتميزت الطالبات بأساليب التفكير (التنفيذى، المحافظ، العالمى، والأقلى)، كما أيدتهما دراسة Balkis & Isiker (2005) التى توصلت إلى أن أساليب التفكير تختلف باختلاف الجنس (ذكور و إناث) .
- دلت دراسة Albaili (2006) على عدم وجود فروق دالة بين متوسطى ومرتفعى الإنجاز في أى من أساليب التفكير، ووجود فروق دالة بين مرتفعى ومتوسطى الإنجاز ومنخفضى الإنجاز في بعض أساليب التفكير .
- دلت دراسة Park et al ., (2005) على اختلاف أساليب التفكير لدى الطلاب الموهوبين والغير موهوبين حيث فضل الطلاب الموهوبين أساليب التفكير (التشريعى، الحكمى، الفوضوى، العالمى ، الخارجى، التقدمى) بينما فضل الطلاب الغير موهوبين أساليب التفكير (التنفيذى،الأقلى، والمحافظ) .
- دلت دراسة صمويل تامر بشرى ومنتصر صلاح عمر (٢٠١٣) أن أكثر أساليب التفكير شيوعا هو أسلوب التفكير الهرمى؛ علما بأن العينة تكونت من (٣٠١) طالبا وطالبه من طلاب الجامعة .

- يؤثر متغير التخصص الأكاديمي في تشكيل بعض أساليب التفكير كما في دراسة أمينة شلبى (٢٠٠٢) ودراسة عبد المنعم الدردير(٢٠٠٣)، ودراسة صمويل تامر بشرى ومنتصر صلاح عمر (٢٠١٣) .

جـ - دراسات تناولت الذكاء الوجدانى وعلاقته بأساليب التفكير :

دراسة مرفت دهلوى (٢٠٠٥) :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أساليب التفكير والذكاء العاطفى لدى طالبات المرحلة الثانوية فى مدينة مكة المكرمة، وقامت الباحثة باستخدام قائمة أساليب التفكير لسترنبرج وواجنر، ترجمة عبد العال عجوة وأبو سريع (١٩٩٩)، ومقياس الذكاء العاطفى إعداد: رزق (٢٠٠١) على عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة، وللتوصل إلى النتائج استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية ، الانحرافات المعيارية، معاملات الارتباط، وتحليل التباين الأحادى، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها :

- سيادة أسلوب التفكير التشريعى لدى طالبات العينة .
- وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير والذكاء العاطفى وأبعاده .
- عدم وجود فروق بين الطالبات تبعا للصف .
- وجود فروق لصالح التخصصات الأدبية فى أساليب التفكير (العالمى، والمحافظ، والملكى).

دراسة منى عوض (٢٠٠٩) :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجدانى وأساليب التفكير لدى طلاب جامعة الأزهر. تكونت عينة الدراسة فى صورتها النهائية من(١٧٤) طالبا و (١٨١) طالبة من طلبة كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة، وقامت الباحثة باستخدام أداتين فى الدراسة هما: اختبار أساليب التفكير لهاريسون وآخرون (١٩٨٠) ترجمة حبيب (١٩٩٦)، ومقياس الذكاء الوجدانى لـ عبد المنعم الدردير، وللتوصل لنتائج الدراسة استخدمت الباحثة: المتوسط الحسابى، الانحراف المعيارى ، الوزن النسبى والترتيب، اختبار"ت" T test ، وتحليل التباين الأحادى، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها :

- تفضيل الطلبة فى المرحلة الجامعية لبعض أساليب التفكير عن غيرها ؛ فهم يفضلون الأسلوب التحليلى ثم المثالى ثم العملى ثم الواقعى وأخيرا الأسلوب التركيبى.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات أفراد عينة الدراسة لأساليب التفكير تبعا لمتغير الجنس (ذكور ، اناث).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات أفراد عينة الدراسة لأساليب التفكير تبعا لمتغير المستوى (الأول ، الرابع) لصالح الرابع.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لأساليب التفكير تبعا لمتغير دخل الأسرة.
- ارتفاع نسبة تنظيم الذات بين طلبة الجامعة، وتواصلهم الاجتماعى وزيادة المشاعر والانفعالات والتعاطف والمشاركة الوجدانية وقدرتهم على التعبير عن مشاعرهم بشكل إيجابى والتحكم فى مشاعرهم وتصرفاتهم وهى الأبعاد الأساسية للذكاء الوجدانى .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات أفراد عينة الدراسة لمستوى الذكاء الوجدانى تبعا لمتغير الجنس (ذكور، إناث) لصالح الذكور .
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات أفراد عينة الدراسة لمستوى الذكاء الوجدانى تبعا لمتغير المستوى (الأول ، الرابع).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة فى مستوى الذكاء الوجدانى .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات أفراد عينة الدراسة لأساليب التفكير تعزى لمستوى الذكاء الوجدانى (مرتفع ، منخفض) لصالح الذكاء الوجدانى المرتفع.

دراسة Janeke & Murphy (2009) :

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير والذكاء الوجدانى، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها :

- أساليب التفكير متنبأ كبير للذكاء الوجدانى .
- إن الذين يستخدمون أساليب التفكير الأكثر تعقيدا هم من يتمتعون بقدرة عالية من الذكاء الوجدانى.

تعقيب عام على الدراسات التى تناولت الذكاء الوجدانى وعلاقته بأساليب التفكير:

من خلال العرض السابق للدراسات التى تناولت هذا المحور يتضح قلة الدراسات التى تناولت هذه المتغيرات مجتمعة .

أ - بالنسبة للعينة :

تكونت عينة إحدى الدراسات من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة كما جاء في دراسة مرفت دهلوى (٢٠٠٥)، وتكونت عينة الدراسة الأخرى من طلاب وطالبات المرحلة الجامعية بمدينة غزة كما جاء فى دراسة منى عوض (٢٠٠٩).

ب - بالنسبة لأدوات الدراسة :

اعتمدت إحدى الدراسات في قياس الذكاء الوجدانى على مقياس الذكاء العاطفى إعداد رزق (٢٠٠١) كما في دراسة مرفت دهلوى (٢٠٠٥)، والأخرى استخدمت مقياس الذكاء الوجدانى لعبد المنعم الدردير كما في دراسة منى عوض (٢٠٠٩)، كما استخدمت دراسة مرفت دهلوى (٢٠٠١) قائمة أساليب التفكير لسترنبرج وواجنر ترجمة عبد العال عجوة (١٩٩٩)، بينما استخدمت دراسة منى عوض (٢٠٠٩) اختبار أساليب التفكير لهاريسون وآخرين (١٩٨٠).

جـ - بالنسبة للنتائج :

١- بالنسبة للذكاء الوجدانى :-

- وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير والذكاء الوجدانى وأبعاده كما في دراسة مرفت دهلوى (٢٠٠٥).
- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أفراد عينة الدراسة لأساليب التفكر تعزى إلى مستوى الذكاء الوجدانى (مرتفع، منخفض) كما في دراسة منى عوض (٢٠٠٩).
- أساليب التفكير متنبأ كبير للذكاء الوجدانى .

٢- بالنسبة لأساليب التفكير :-

- سيادة أسلوب التفكيرالتشريعى لدى الطالبات، عدم وجود فروق بين الطالبات في أساليب التفكير تبعا للصف كما جاء في دراسة مرفت دهلوى (٢٠٠٥).

- وجود فروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة لأساليب التفكير تبعا لمتغير المستوى
- عدم وجود فروق بين متوسطات عينة الدراسة لأساليب التفكير تبعا لمتغيـــر الجـــنس (ذكور وإناث) كما في دراسة من عوض (٢٠٠٩).
- إن الذين يستخدمون أساليب التفكير الأكثر تعقيدا هم من يتمتعون بقدرة عاليـــة مـــن الذكاء الوجدانى كما في دراسة Janeke & Murphy (2009) .

ثالثا : فروض البحث :

الفرض الأول:

توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الوجدانى وأساليب التفكير لدى الطالبات المتفوقات .

الفرض الثاني:

توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الوجدانى وأساليب التفكير لدى الطالبات العاديات.

الفرض الثالث:

تتمايز أساليب التفكير لدي عينة من الطالبات المتفوقات.

الفرض الرابع:

تتمايز أساليب التفكير لدي عينة من الطالبات العاديات.

الفرض الخامس:

تختلف الطالبات في تفضيلهن لأساليب التفكير المحددة تبعاً لمستوى التحصيل (متفوقات، عاديات).

الفصل الثالث

إجراءات البحث

أولا : منهج البحث .

ثانيا : عينة البحث

١ - العينة الاستطلاعية

٢ - العينة الأساسية

ثالثا : أدوات البحث .

١ - مقياس الذكاء الوجدانى

٢ - قائمة أساليب التفكير

الفصل الثالث

إجراءات البحث

يتضمن هذا الفصل وصفا لعينة الدراسة الاستطلاعية والأساسية وإجراءات اختيارها ، وعرضا لأدوات البحث وكيفية إعدادها وحساب صدقها وثباتها ، بالإضافة إلى منهج البحث وينتهى بالأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة بيانات البحث والتحقق من صحة الفروض ، وفيما يلى عرضا لكل جانب من هذه الجوانب .

أولا : منهج البحث :

استخدمت الباحثة فى هذا البحث المنهج الوصفى التحليلى للتحقق من صحة الفروض حيث تم تطبيق أدوات البحث ، ثم تحليل البيانات الناتجة إحصائيا وتفسيرها بهدف الوصول إلى وصف علمى ودقيق للعلاقات الموجودة بين متغيرات البحث .

ثانيا : عينة البحث :

تم تقسيم عينة البحث إلى عينة استطلاعية، وأخرى أساسية حيث تم عن طريق العينة الاستطلاعية تحديد الخصائص السيكومترية لأدوات البحث ، وتم من خلال العينة الأساسية اختبار فروض البحث ومناقشة وتفسير نتائجها ، وفيما يلى وصف لهاتين العينتين .

١- العينة الاستطلاعية :

(أ) الهدف من الدراسة الاستطلاعية :

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية بعد إعداد أدوات البحث للأهداف الآتية :

١ - التأكد من وضوح تعليمات الأدوات .

٢ - التأكد من مناسبة الأدوات لطالبات العينة .

٣ - التحقق من ثبات وصدق الأدوات .

(ب) أسباب اختيار العينة الاستطلاعية :

تم اختيار عينة الدراسة من بين طالبات الصف الثانى الإعدادى بمدرستى خالد ب الوليد الإعدادية بنات و أبى بكر الصديق الإعدادية المشتركة بإدارة الفتح التعليمية بمحافظة أسيوط والتى بلغ عددها (٣٣) طالبة للأسباب التالية:

١- ندرة الدراسات العربية والأجنبية التى تناولت علاقة الذكاء الوجدانى بأساليب التفكير فى المرحلة الإعدادية .

٢- أهمية المرحلة الإعدادية للطلاب؛ لأنها جزء هام من تكوين شخصية الطالب وانفعالاته .

جدول (٧)

توزيع طالبات العينة الاستطلاعية وفقا لمستوى التحصيل

م	مستوى الطالبات	العدد
١	المتفوقات	١٨
٢	العاديات	١٥
	المجموع	٣٣

٢ - عينة البحث الأساسية :

تكونت عينة البحث الأساسية من (١٥٠) طالبة من طالبات الصف الثانى الإعدادى العاديات والمتفوقات بمدرستى خالد بن الوليد الإعدادية بنات ، وأبى بكر الصديق الإعدادية المشتركة بإدارة مدينة الفتح التعليمية بمحافظة أسيوط ، تم اختيارهم على اساس مستوى التحصيل الدراسى وتصنيفهم إلى مجموعتين متفوقات و عاديات، كما هو موضح بالجدول (٨) .

جدول (٨)

توزيع طالبات العينة الاساسية وفقا لمستوى التحصيل

م	مستوى الطالبات	العدد
١	المتفوقات	٧٥
٢	العاديات	٧٥
	المجموع	١٥٠

ثالثا : أدوات البحث:

لكى تتمكن الباحثة من الإجابة على الأسئلة التى طرحتها فى مشكلة البحث قامت بتصميم بعض الأدوات وذلك لعدم توافر أدوات تتناسب مع المرحلة العمرية عينة البحث ، وفيما يلى وصف لتلك الأدوات من حيث خطوات إعدادها وخصائصها السيكومترية .

(١) مقياس الذكاء الوجدانى إعداد الباحثة

أ - الهدف من المقياس :

يهدف هذا المقياس إلى قياس الذكاء الوجدانى لدى عينة من طالبات المرحلة الإعدادية المتفوقات والعاديات وذلك طبقا للتعريف الإجرائى للذكاء الوجدانى والذى تتبناه الباحثة فى البحث الحالى وهو " قدرة الفرد على الوعى بانفعالاته والتحكم فيها وفهم انفعالات الآخرين ، وحث النفس على العمل لتحقيق أهدافه وإقامة علاقات إجتماعية ملائمة ".

ب - إعداد المقياس :

قامت الباحثة بالإطلاع على عدد مناسب من الأدبيات ذات العلاقة بالذكاء الوجدانى وذلك للتعرف على النماذج النظرية المختلفة التى تناولت هذا المفهوم بالدراسة ومنها نماذج Goleman1995 ، Mayer & Salovey 1997 ، Bar-On1997 ، وكذلك الاطلاع على المقاييس التى تقيس الذكاء الوجدانى مثل : مقياس فوقية محمد راضى (٢٠٠١) ، ومقياس عبد المنعم الدردير (٢٠٠٢) ، ومقياس محمد عبد السميع رزق (٢٠٠٣) ، ومقياس حسن سعد محمود عابدين (٢٠٠٦) .

وبناء على المقاييس السابقة وكذلك الإطار النظرى تم إعداد المقياس المستخدم فى البحث الحالي والذى يتضمن خمسة أبعاد فرعية كالتالى :

١-الوعى بالذات Self-Awareness

وهو يعنى قدرة الفرد على الوعى بانفعالاته المختلفة ، والتفريق بين ما هو سلبى وإيجابى منها .

٢-تنظيم الذات Self Regulation

وهو يعنى قدرة الفرد على التحكم بانفعالاته السلبية والتكيف مع المواقف سريعة التغير .

٣-دافعية الذات Self Motivation

وهو يعنى قدرة الفرد على تحفيز ذاته والرغبة فى تحقيق الأهداف والتفاؤل والأمل.

٤-التعاطف Empathy

وهو يعنى فهم الفرد تركيبة الآخرين الانفعالية أى فهم مشاعرهم والتوحد معهم انفعاليا.

٥-التواصل الإجتماعى Social Communication

وهو يعنى قدرة الفرد على إقامة شبكة علاقات اجتماعية تتسم بالألفة والوئام مع الآخرين.

جـ - وصف المقياس :

يتكون المقياس فى صورته الأولية من (٤٠) موقفا تم تصنيفها إلى خمسة أبعاد فرعية وذلك طبقا لأبعاد نموذج (Goleman, 1995) وهى : الوعى بالذات ، تنظيم الذات ، دافعية الذات ، التعاطف ، والتواصل الاجتماعى ، ولحساب كفاءة هذا المقياس تم تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية لإيجاد صدق وثبات المقياس .

د - الخصائص السيكومترية للمقياس (كفاءة المقياس) :

١ - صدق المقياس :

اعتمدت الباحثة فى حساب الصدق على مايلى :

أ-الصدق المنطقى (صدق المحكمين): (ملحق ١)

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين (تسع من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس بتربية أسيوط) وذلك بهدف :-

- التأكد من مناسبة مفردات المقياس لطالبات العينة .
- تحديد غموض بعض المفردات لتعديلها أو استبعادها.
- إضافة مفردات من الضرورى إضافتها .

ومن ثم تم إبقاء المواقف التى اتفق (80%) فأكثر من المحكمين على صلاحيتها واعتبرتها الباحثة صادقة من حيث المضمون .

ب- صدق المقارنة الطرفية:

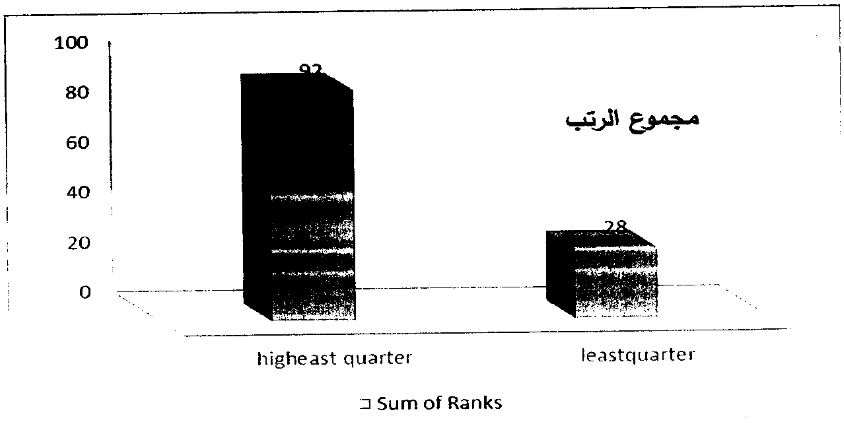
قامت الباحثة باستخدام اختبار " مان ويتنى " Mann-Whitney U للأزواج المستقلة لمعرفة دلالة الفروق بين الإرباعى الأعلى والإرباعى الأدنى على المقياس، كما يوضح ذلك جدول (٩) .

جدول (٩)

دلالة الفروق بين الإرباعى الأعلى والإرباعى الأدنى لمقياس الذكاء الوجدانى

	ن	رتب المتوسط	مجموع الرتب	قيمة " Z "	مستوى الدلالة
الارباعى الأدنى	٧	٤.٠٠	٢٨.٠٠	٣.٢٧٣ -	دال عند مستوى ٠.٠٠١
الارباعى الأعلى	٨	١١.٥٠	٩٢.٠٠		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (Z= - ٣.٢٧٣) وهى دالة عند مستوى ٠.٠٠١ مما يدل على وجود فروق بين درجات المرتفعين ودرجات المنخفضين على المقياس، وهذا يؤكد قدرة المقياس على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين مما يشير إلى صدق المقياس .



شكل (٦) يوضح مجموع الرتب للإرباعى الأعلى والإرباعى الأدنى لمقياس الذكاء الوجدانى

(٢) ثبات المقياس :

اعتمدت الباحثة فى حساب الثبات على مايلى :

أ- الاتساق الداخلى للمفردات:

قامت الباحثة بالتحقق من اتساق المقياس داخلياً، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس ودرجة البعد الذى تندرج تحته المفردة، وأيضاً حساب معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد تطبيق المقياس فى صورته الأولية (٤٠ عبارة) على عينة الدراسة الاستطلاعية، كما هو موضح بجداول (١٠، ١١) .

جدول (١٠)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذى تندرج تحته المفردة فى مقياس الذكاء الوجدانى (ن= ٣٣)

الوعى بالذات		تنظيم الذات		دافعية الذات		التعاطف		التواصل الإجتماعى	
رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط
١	**٠,٤٦٥	٢	*٠,٤٣٣	٣	*٠,٤٠٧	٤	**٠,٤٦٩	٥	*٠,٣٤٨
٦	**٠,٤٦٦	٧	NS٠,١٩٠	٨	*٠,٤٣٢	٩	NS٠,٢٨٠	١٠	**٠,٥٢٩
١١	**٠,٥٧٢	١٢	**٠,٥٢٧	١٣	**٠,٥٦٤	١٤	**٠,٤٧٤	١٥	**٠,٦٤٨
١٦	*٠,٣٤٧	١٧	**٠,٧٤٩	١٨	**٠,٤٦١	١٩	**٠,٦٢٩	٢٠	*٠,٣٨٧
٢١	NS٠,١٠١	٢٢	**٠,٦٦٣	٢٣	*٠,٣٩٨	٢٤	**٠,٦٨٨	٢٥	**٠,٥١٠
٢٦	**٠,٦٤٩	٢٧	*٠,٤٠٢	٢٨	**٠,٥٦٠	٢٩	*٠,٣٦٣	٣٠	**٠,٧٣٩
٣١	*٠,٤٣٩	٣٢	*٠,٣٥٩	٣٣	**٠,٤٨٧	٣٤	**٠,٧٥٣	٣٥	NS٠,١٣٠
٣٦	**٠,٥٧٢	٣٧	**٠,٧٠٩	٣٨	NS٠,٢٥٣	٣٩	**٠,٨٠٤	٤٠	**٠,٥٩٨

NS غير دال   * دالة عند مستوى ٠.٠٥   ** دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول (١٠) أن العبارات أرقام (٧ ، ٩ ، ٢١ ، ٣٥ ، ٣٨) غير دالة ، مما يؤدى إلى حذفها من المقياس ، ويصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٣٥ عبارة) .

جدول (١١)

معاملات ارتباط أبعاد مقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية للمقياس(ن= ٣٣)

البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط
الوعى بالذات	٠,٧٥٩**	تنظيم الذات	٠,٦٥٦**
دافعية الذات	٠,٦٩١**	التعاطف	٠,٧٩٩**
التواصل الإجتماعى	٠,٧٦٦**		

** دالة عند مستوى ٠.٠١

ب- طريقة معادلة ألفا كرونباك Alpha Cronbach Method :

استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرونباك، وهى معادلة تستخدم فى إيضاح المنطق العام لثبات الاختبار. صفوت فرج (١٩٨٩، ٣٢٧) ، وجدول (١٢) يوضح معاملات ثبات المقياس وأبعاده .

جدول (١٢)

معاملات ثبات مقياس الذكاء الوجدانى وأبعاده بطريقة ألفا كرونباك

المقياس وأبعاده	معامل الثبات
الوعى بالذات	٠,٦٧٤**
تنظيم الذات	٠,٧٠٣**
دافعية الذات	٠,٦٦٢**
التعاطف	٠,٧٣٤**
التواصل الاجتماعى	٠,٧٠٤**
مقياس الذكاء الوجدانى	٠,٧٨٨**

** دالة عند مستوى ٠.٠١

مما سبق يتضح أن معاملات ثبات المقياس السابقة المختلفة هى معاملات مقبولة .

(٢) قائمة أساليب التفكير إعداد الباحثة

أ - الهدف من القائمة :

تهدف هذه القائمة إلى معرفة أساليب التفكير المفضلة لدى عينة من طالبات المرحلة الإعدادية المتفوقات والعاديات وذلك طبقا للتعريف الإجرائى لأساليب التفكير، والذى تتبناه الباحثة فى البحث الحالى وهو "مجموعة من الطرق أو الاستراتيجيات الفكرية التى إعتاد الفرد أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه عن ذاته أو بيئته وذلك تجاه ما يواجهه من مشكلات" .

ب - إعداد القائمة :

قامت الباحثة بالإطلاع على عدد مناسب من الأدبيات ذات العلاقة بأساليب التفكير وذلك للتعرف على النماذج النظرية المختلفة التى تناولت هذا المفهوم بالدراسة ومنها نموذج بايفيو (Paivio , 1971) ، نظرية هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson , 1982) ، نموذج المخ لهيرمان (Hermann , 1987) ، نظرية تاير Their ، تصنيف ريد سب (Raudsepp,1999)، نظرية جونز (Johns , 2004) ، نموذج جانبس (Gubbings , 1985) ، ونظرية حكومة الذات العقلية لسترنبرج (Sternberg , 2002) ، وكذلك الإطلاع على المقاييس التى تقيس أساليب التفكير مثل : قائمة أساليب التفكير إعداد Sternbers & Wagner (1991) ترجمة إلهام بنت إبراهيم وقاد ، اختبار أساليب التفكير إعداد Harrison & et.al ترجمة مجدى عبد الكريم حبيب (١٩٩٦) ، وقائمة أساليب تفكير المعلمين فى التدريس إعداد Sternberg & Grigorenko (1993) تعريب وتقنين عبد المنعم أحمد الدردير (٢٠٠٤)؛ وبناء على قوائم أساليب التفكير السابقة وكذلك الإطار النظرى تم إعداد القائمة المستخدمة فى البحث الحالى والمكونة من (٦٦) عبارة لقياس أحد عشر أسلوبا للتفكير .

جـ - وصف القائمة :

تتكون القائمة فى صورتها الأولية من (٦٦) مفردة تم تصنيفها فى ضوء أربعة أبعاد من نظرية حكومة الذات العقلية لستيرنبرج لأساليب التفكير (Sternberg , 2002) هم : الوظيفة (التشريعى ، التنفيذى ، الحكمى) ، الشكل (الملكى ، الهرمى ، الأقلى ، الفوضوى)، المجال (الداخلى ، الخارجى) ، النزعة (المتحرر ، المحافظ) . بمعدل (٦) عبارات لكل أسلوب فى ضوء مقياس خماسى أمام كل منها خمسة استجابات هى (لا تنطبق على إطلاقا -

تنطبق على قليلا – تنطبق على أحيانا – تنطبق على كثيرا – تنطبق على تماما) فهو مقياس متدرج وتعطى الدرجة وفقا لهذا التدرج ، كما يلى :-

(لا تنطبق على إطلاقا = ١ ، تنطبق على قليلا = ٢ ، تنطبق على أحيانا = ٣ ، تنطبق على كثيرا = ٤ ، وتنطبق على تماما = ٥) ، والدرجة الأعلى ارتفاعا تدل على قوة تفضيل الطالبة لهذا الأسلوب .

د – الخصائص السيكومترية للقائمة (كفاءة القائمة) :

١- صدق المقياس :

اعتمدت الباحثة فى حساب الصدق على مايلى :

أ-الصدق المنطقى (صدق المحكمين): (ملحق ١)

تم عرض القائمة على مجموعة من المحكمين (تسع من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس بتربية أسيوط) وذلك بهدف :

- التأكد من مناسبة مفردات القائمة لطالبات العينة .
- تحديد غموض بعض المفردات لتعديلها أو استبعادها .
- إضافة مفردات من الضرورى إضافتها .

ومن ثم وافق المحكمين على صلاحيتها واعتبرتها الباحثة صادقة من حيث المضمون .

ب- صدق المقارنة الطرفية :

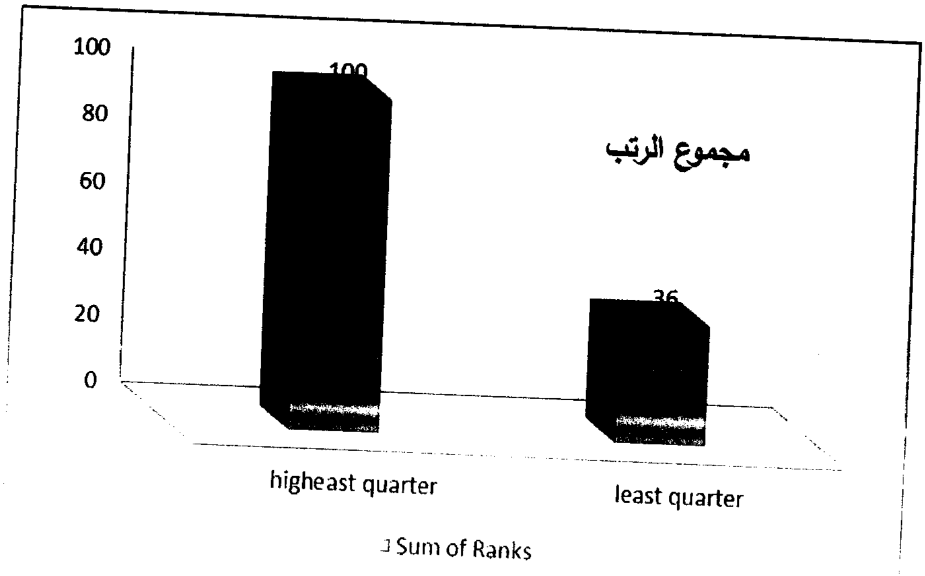
قامت الباحثة باستخدام اختبار " **مان ويتنى** " **Mann-Whitney U** للأزواج المستقلة لمعرفة دلالة الفروق بين الإرباعى الأعلى والإرباعى الأدنى على القائمة، كما يوضح ذلك جدول (١٣) .

جدول (١٣)

دلالة الفروق بين الإرباعى الأعلى والإرباعى الأدنى لقائمة أساليب التفكير

	ن	رتب المتوسط	مجموع الرتب	قيمة " Z "	مستوى الدلالة
الارباعى الأدنى	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠	٣.٣٦٦ -	دال عند مستوى ٠.٠٠١
الارباعى الأعلى	٨	١٢.٥٠	١٠٠.٠٠		

يتضح من الجدول (١٣) أن قيمة (Z = - ٣.٣٦٦) وهى دالة عند مستوى ٠.٠٠١ مما يدل على وجود فروق بين درجات المرتفعين ودرجات المنخفضين على القائمة، وهذا يؤكد قدرة القائمة على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين مما يشير إلى صدق القائمة .



شكل (٧) يوضح مجموع الرتب للإرباعى الأعلى والإرباعى الأدنى لقائمة أساليب التفكير

(٢) الثبات:

اعتمدت الباحثة فى حساب الثبات على مايلى :

أ- الاتساق الداخلى للمفردات:

قامت الباحثة بالتحقق من اتساق القائمة داخلياً، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات القائمة ودرجة البعد الذى تندرج تحته المفردة، وأيضاً حساب معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية القائمة ، وذلك بعد تطبيق القائمة فى صورتها (٦٦ عبارة) على عينة الدراسة الاستطلاعية، كما هو موضح بجداول (١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١) .

جدول (١٤)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المحور الأول ودرجة البعد الذى تندرج تحته المفردة (ن= ٣٣)

أساليب التفكير من حيث الوظيفة					
الأسلوب التشريعى		الأسلوب التنفيذى		الأسلوب الحكمى	
رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط
١	*٠,٣٥٣	٢	**٠,٦١١	٣	*٠,٤٣١
١٢	**٠,٦٥٧	١٣	**٠,٤٨١	١٤	**٠,٦٨٢
٢٣	**٠,٥٧٠	٢٤	**٠,٥٠٢	٢٥	**٠,٤٥٩
٣٤	**٠,٥١٧	٣٥	**٠,٤٤٧	٣٦	**٠,٥٢٧
٤٥	*٠,٣٥٥	٤٦	**٠,٦٩٠	٤٧	*٠,٤٣٢
٥٦	**٠,٨١١	٥٧	*٠,٤٢٩	٥٨	*٠,٤٠٠

* دالة عند مستوى ٠.٠٥ ** دالة عند مستوى ٠.٠١

جدول (١٥)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد فرعى

والدرجة الكلية للمحور الأول (ن= ٣٣)

أساليب التفكير من حيث الوظيفة			
البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط
الأسلوب التشريعى	**٠,٧٩٢	الأسلوب التنفيذى	**٠,٦٨٤
الأسلوب الحكمى	**٠,٧٥٨		

** دالة عند مستوى ٠.٠١

جدول (١٦)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المحور الثانى

ودرجة البعد الذى تندرج تحته المفردة (ن= ٣٣)

أساليب التفكير من حيث الشكل							
الأسلوب الملكى		الأسلوب الهرمى		الأسلوب الاقلى		الأسلوب الفوضوى	
رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط
٤	**٠,٥٧٣	٥	**٠,٦٨٣	٦	**٠,٥٤٥	٧	*٠,٣٧٣
١٥	*٠,٣٧٥	١٦	**٠,٥٢٩	١٧	**٠,٥٩١	١٨	**٠,٤٤٣
٢٦	**٠,٥٢٥	٢٧	*٠,٤١٢	٢٨	**٠,٤٤٨	٢٩	**٠,٥٢٧
٣٧	**٠,٥٥٧	٣٨	**٠,٥٢٤	٣٩	*٠,٣٥٤	٤٠	*٠,٤٣٨
٤٨	*٠,٤٠٦	٤٩	**٠,٤٨٣	٥٠	**٠,٥٥٨	٥١	**٠,٦٤٦
٥٩	**٠,٥٧٠	٦٠	**٠,٥٢١	٦١	**٠,٤٨٨	٦٢	**٠,٥١٠

* دالة عند مستوى ٠.٠٥ ** دالة عند مستوى ٠.٠١

جدول (١٧)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد فرعى

والدرجة الكلية للمحور الثانى (ن= ٣٣)

أساليب التفكير من حيث الشكل			
البعد	**معامل الارتباط**	**البعد**	**معامل الارتباط**
الأسلوب الملكى	**٠,٦٦٦	الأسلوب الهرمى	**٠,٤٦٣
الأسلوب الاقلى	**٠,٥٢٤	الأسلوب الفوضوى	**٠,٥٩١

** دالة عند مستوى ٠.٠١

جدول (١٨)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المحور الثالث

ودرجة البعد الذى تندرج تحته المفردة (ن= ٣٣)

أساليب التفكير من حيث المجال			
الأسلوب الداخلى		**الأسلوب الخارجى**	
رقم	**معامل الارتباط**	**رقم**	**معامل الارتباط**
٨	**٠,٦٧٢	٩	**٠,٤٥٨
١٩	*٠,٤١٣	٢٠	**٠,٥٥٢
٣٠	**٠,٥٦١	٣١	**٠,٥٨٩
٤١	**٠,٥٨٤	٤٢	**٠,٤٥٨
٥٢	**٠,٤٦٣	٥٣	**٠,٨٢٣
٦٣	*٠,٤٤٥	٦٤	**٠,٣٧٥

* دالة عند مستوى ٠.٠٥ ** دالة عند مستوى ٠.٠١

جدول (١٩)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد فرعى

والدرجة الكلية للمحور الثالث (ن= ٣٣)

أساليب التفكير من حيث المجال			
البعد	**معامل الارتباط**	**البعد**	**معامل الارتباط**
الأسلوب الداخلى	٠,٦٧٦**	الأسلوب الخارجى	٠,٦٥٥**

** دالة عند مستوى ٠.٠١

جدول (٢٠)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المحور الرابع

ودرجة البعد الذى تندرج تحته المفردة (ن= ٣٣)

أساليب التفكير من حيث النزعة			
الأسلوب المتحرر		**الأسلوب المحافظ**	
رقم	**معامل الارتباط**	رقم	**معامل الارتباط**
١٠	٠,٤٩٤**	١١	٠,٥٤٤**
٢١	٠,٥٣٤**	٢٢	٠,٥٦٩**
٣٢	٠,٥٨٠**	٣٣	٠,٣٦٥*
٤٣	٠,٦٥٣**	٤٤	٠,٣٥٨*
٥٤	٠,٣٨٠*	٥٥	٠,٣٧٤*
٦٥	٠,٥٢٦**	٦٦	٠,٦٣٧**

* دالة عند مستوى ٠.٠٥ ** دالة عند مستوى ٠.٠١

جدول (٢١)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد فرعى

والدرجة الكلية للمحور الرابع (ن= ٣٣)

أساليب التفكير من حيث النزعة			
البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط
الأسلوب المتحرر	٠,٣٧٣**	الأسلوب المحافظ	٠,٦٩٣**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

ب- طريقة معادلة ألفا كرونباك Alpha Cronbach Method :

استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرونباك، وهى معادلة تستخدم فى إيضاح المنطق العام لثبات الاختبار، وجدول (٢٢) يوضح معاملات ثبـات القائمة وأبعادها .

جدول (٢٢)

معاملات ثبات قائمة أساليب التفكير وأبعادها بطريقة ألفا كرونباك

القائمة وأبعادها		معامل الثبات
أساليب التفكير من حيث الوظيفة	الأسلوب التشريعى	٠,٧١٩**
	الأسلوب التنفيذى	٠,٦٩٦**
	الأسلوب الحكمى	٠,٦٧٥**
	المحور الأول	٠,٧١٥**
أساليب التفكير من حيث الشكل	الأسلوب الملكى	٠,٦٨٧**
	الأسلوب الهرمى	٠,٧٠١**
	الأسلوب الاقلى	٠,٦٨١**
	الأسلوب الفوضوى	٠,٦٧٠**
	المحور الثانى	٠,٦٨٩**

أساليب التفكير من حيث المجال	الأسلوب الداخلى	**٠,٦٩٧
	الأسلوب الخارجى	**٠,٧١٠
	المحور الثالث	**٠,٧٠٣
أساليب التفكير من حيث النزعة	الأسلوب المتحرر	**٠,٦٩٩
	الأسلوب المحافظ	**٠,٦٣٩
	المحور الرابع	**٠,٧٧٦
المقياس	**أساليب التفكير**	**٠,٧٤٨

** دالة عند مستوى ٠,٠١

مما سبق يتضح أن معاملات ثبات القائمة السابقة المختلفة هى معاملات مقبولة

الفصل الرابع
نتائج البحث وتوصياته

أولا : نتائج البحث

١ - نتائج الفرض الأول وتفسيره

٢ - نتائج الفرض الثانى وتفسيره

٣ - نتائج الفرض الثالث وتفسيره

٤ - نتائج الفرض الرابع وتفسيره

٥ - نتائج الفرض الخامس وتفسيره

ثانيا : توصيات البحث

الفصل الرابع

(نتائج البحث وتوصياته)

أولا : نتائج البحث :

١-نتائج الفرض الأول وتفسيره:

ينص الفرض الأول على أنه : " **توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الوجدانى وأساليب التفكير لدى الطالبات المتفوقات** " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين استجابات الطالبات المتفوقات على كلا من مقياس الذكاء الوجدانى وقائمة أساليب التفكير ، والجدول (٢٣) يوضح ذلك.

جدول (٢٣)

معاملات الارتباط بين الذكاء الوجدانى وأساليب التفكير لدى الطالبات المتفوقات(ن = ٧٥)

الذكاء الوجدانى / أسلوب التفكير	الوعى بالذات	تنظيم الذات	دافعية الذات	التعاطف	التواصل الاجتماعى	الذكاء الوجدانى
التشريعى	٠.٢٤٩*	٠.٢٦٥*	٠.٢٤٠*	٠.٣٥٥**	٠.٤١١**	٠.٤١٨**
التنفيذى	٠.٢٦٢*	٠.١٣١	٠.٢١٩	٠.٣٠٢**	٠.١٩٩	٠.٢٩٩**
الحكمى	٠.١١٩	٠.٢٤٣*	٠.٠٠٧	٠.٢٠٤	٠.١١١	٠.١٩٧
الملكى	٠.٠٩٤	٠.٠٨٧	٠.٠٣٧	٠.٠٠٨	٠.٠٨٨	٠.٠٩١
الهرمى	٠.١٨٤	٠.١٣٢	٠.٠٣٢	٠.٢٥٥*	٠.٢٦٠*	٠.٢٤٠*
الاقلى	٠.٢٨٢*	٠.٢٤٠*	٠.١٥٦	٠.٣٠٧**	٠.٢٤٠*	٠.٣٣٩**
الفوضوى	٠.٢٠٥	٠.٠٩٣	٠.١٩٣	٠.٠٤٣	٠.٢٦٩*	٠.١٩٧
الداخلى	٠.١٣٠	٠.٠٣٧	٠.١٣٢	٠.٠٦٠	٠.٢٢١	٠.١٥٦
الخارجى	٠.١٥٤	٠.٠٨١	٠.١٤٣	٠.٣٥٢**	٠.٢٣٩*	٠.٢٨٧*
المتحرر	٠.١٢٧	٠.١٦٩	٠.١٢٧	٠.٣٣١**	٠.٢٩٣*	٠.٢٨٧*
المحافظ	٠.٢٦٣*	٠.٠٨٣	٠.١٠٠	٠.٠٣٦	٠.٠٤٠	٠.١٢٢

*دال عند ٠.٠٥

**دال عند ٠.٠١

من الجدول (٢٣) يتضح تحقق الفرض الأول جزئيا حيث أظهرت معاملات الارتباط ما يلى :

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين بعض أبعاد الذكاء الوجدانى (الوعى بالذات ، تنظيم الذات ، ودافعية الذات) وأسلوب التفكير التشريعى عند مستوى ٠.٠٥ ، وعلاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين بعدى (التعاطف ، والتواصل الاجتماعى) والدرجة الكلية للذكاء الوجدانى وأسلوب التفكير التشريعى عند مستوى ٠.٠١ .
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أحد أبعاد الذكاء الوجدانى (الوعى بالذات) وأسلوب التفكير التنفيذى عند مستوى ٠.٠٥ ، وعلاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين بعد آخر من أبعاد الذكاء الوجدانى وهو (التعاطف) والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجدانى وأسلوب التفكير التنفيذى عند مستوى ٠.٠١ ، ولا توجد بين بعدى (تنظيم الذات ، والتواصل الاجتماعى) وأسلوب التفكير التنفيذى علاقة ذات دلالة إحصائية .
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أحد أبعاد الذكاء الوجدانى (تنظيم الذات) وأسلوب التفكير الحكمى عند مستوى ٠.٠٥ ، وعدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية عند أى مستوى بين الأبعاد الأخرى للذكاء الوجدانى (الوعى بالذات ، دافعية الذات ، التعاطف ، التواصل الاجتماعى) والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجدانى وأسلوب التفكير الحكمى .
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين بعدين من أبعاد الذكاء الوجدانى (التعاطف ، والتواصل الاجتماعى) والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجدانى وأسلوب التفكير الهرمى عند مستوى ٠.٠٥ ، وعدم وجود علاقة اتباطية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الذكاء الوجدانى الأخرى (الوعى بالذات ، تنظيم الذات ، ودافعية الذات) وأسلوب التفكير الهرمى.
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين بعض أبعاد الذكاء الوجدانى (الوعى بالذات ، تنظيم الذات ، التواصل الاجتماعى) وأسلوب التفكير الأقلى عند مستوى ٠.٠٥ ، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين بعد التعاطف والدرجة الكلية لمقياس الذكاء

الوجدانى وأسلوب التفكير الأقلى عند مستوى ٠.٠١ ، وعدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين بعد دافعية الذات والأسلوب الأقلى .

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين بعد واحد من أبعاد الذكاء الوجدانى (التواصل الاجتماعى) وأسلوب التفكير الفوضوى عند مستوى ٠.٠٥ ، وعدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الأبعاد الأربعة الأخرى للذكاء الوجدانى (الوعى بالذات ، تنظيم الذات ، دافعية الذات ، والتعاطف) والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجدانى وأسلوب التفكير الفوضوى .

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين بعد واحد من أبعاد الذكاء الوجدانى (الوعى بالذات) وأسلوب التفكير المحافظ عند مستوى ٠.٠٥ ، وعدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الأبعاد الأربعة الأخرى للذكاء الوجدانى (تنظيم الذات ، دافعية الذات ، التعاطف ، والتواصل الاجتماعى) والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجدانى وأسلوب التفكير المحافظ .

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين بعد واحد من أبعاد الذكاء الوجدانى (التواصل الاجتماعى) والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجدانى وكلا من أسلوب التفكير الخارجى وأسلوب التفكير المتحرر عند مستوى ٠.٠٥ ، ووجود علاقة ارتباطية دالة بين بعد (التعاطف) وكلا من أسلوب التفكير الخارجى وأسلوب التفكير المتحرر عند مستوى ٠.٠١ ، وعدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند أى مستوى بين الأبعاد الأخرى للذكاء الوجدانى (الوعى بالذات ، تنظيم الذات ، ودافعية الذات) وكل من أسلوب التفكير الخارجى وأسلوب التفكير المتحرر.

- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أبعاد الذكاء الوجدانى الخمسة والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجدانى وكل من أسلوب التفكير الملكى وأسلوب التفكير الداخلى.

وعلى الرغم من تحقق الفرض جزئيا إلا أن هذة الارتباطات تفسر إلى حد ما أن هناك علاقة بين بعض أبعاد الذكاء الوجدانى وبين أساليب التفكير (التشريعى، التنفيذى، الهرمى ،

الأقلى، الخارجى، المتحرر) لدى الطالبات المتفوقات عينة الدراسة ، وأن الطالبات المتفوقات يتمتعن بمستوى ذكاء وجدانى مرتفع .

ومن خلال الإطار النظرى للبحث وبمراجعة خصائص المتفوقين الفكرية والشخصية والاجتماعية يمكن القول بأنهم مستقرون وجدانيا، واثقون من أنفسهم، أفضل تكيفا مع من حولهم، يتمتعون بالمرونة، يتصفون بالجد والمثابرة، ويمتازون بمستوى عال من المشاركة الوجدانية، ومن ثم تتفق نتيجة الفرض مع صفاتهم ومع بعض الدراسات السابقة مثل دراسة **مرفت دهلوى** (٢٠٠٥) والتى أكدت وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير والذكاء الوجدانى وأبعاده ؛ وقد كانت العينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة ، وتتفق أيضا مع دراسة **منى عوض** (٢٠٠٩) التى أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة لأساليب التفكير تعزى لمستوى الذكاء الوجداني (مرتفع ، منخفض) لصالح ذوى الذكاء الوجداني المرتفع ؛ وقد كانت العينة من طلاب جامعة الأزهر بغزة – فلسطين ، وتتفق أيضا مع دراسة **Janke & Murphy** **(2009)** والتي أظهرت أن أساليب التفكير متنبأ كبير للذكاء الوجداني وأن الذين يستخدمون أساليب التفكير الأكثر تعقيدا هم من يتمتعون بقدرة عالية من الذكاء الوجداني، وتتفق أيضا مع دراسة **ميرفت عزمى** (٢٠١١) والتى أكدت ارتفاع مستوى الذكاء الانفعالى (الوجدانى) وأبعاده لدى المتفوقين علما بأن عينة الدراسة تكونت من طلاب وطالبات المرحلة الجامعية .

٢- نتائج الفرض الثاني وتفسيره :

ينص الفرض الثاني على أنه : " **توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الوجدانى وأساليب التفكير لدى الطالبات العاديات** " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين استجابات الطالبات العاديات على كلا من مقياس الذكاء الوجدانى وقائمة أساليب التفكير، والجدول (٢٥) يوضح ذلك.

جدول (٢٤)

معاملات الارتباط بين الذكاء الوجدانى وأساليب التفكير لدى الطالبات العاديات

(ن = ٧٥)

الذكاء الوجدانى / أسلوب التفكير	الوعى بالذات	تنظيم الذات	دافعية الذات	التعاطف	التواصل الاجتماعى	الذكاء الوجدانى
التشريعى	*٠.٢٥٢	٠.٠١٨	*٠.٢٧١	٠.٠٥٩	٠.٠١٢	٠.١٦٩
التنفيذى	٠.١٧٧	٠.٠٤١	٠.٠٤٣	٠.٠٠٨	٠.١٠٦	٠.٠٩٤
الحكمى	٠.١٨٢	٠.٠٢٠	٠.١٢٩	٠.٠٣٢	٠.٠٧٤	٠.٠٧٠
الملكى	٠.١٠٤	٠.٠٣٢	٠.١٠٢	٠.٠٩١	٠.٠٠٩	٠.٠٣٥
الهرمى	٠.٢٠٢	٠.١٢٤	٠.٠٦٤	٠.٠٠٨	٠.٠٤٢	٠.٠٩٨
الاقلى	٠.٠٠٣	٠.٠٣٣	٠.٠٨٣	٠.١٠٠	٠.١٤٢	٠.٠٩٩
الفوضوى	٠.٠٤٩	٠.٠٢٨	٠.٠٠٩	٠.٠٥٤	٠.١٣٣	٠.٠٢٠
الداخلى	٠.٠١٧	٠.٠٨٧	٠.١٢١	٠.١٨٤	٠.٠٠١	٠.١١٨
الخارجى	٠.٠١٥	٠.٠٥٨	٠.٠٣٨	٠.٢٠١	٠.١٧٣	٠.١٢٧
المتحرر	*٠.٢٦١	٠.١١٨	٠.٢٠٧	*٠.٣٢٥	٠.١٠٩	٠.٢٢١
المحافظ	٠.٠٤٤	٠.١٧٦	٠.١٦١	٠.٠٦٠	٠.٠٧٣	٠.١٠٥

*دال عند ٠.٠٥

من الجدول (٢٤) يتضح ما يلى :

- توجد علاقة ارتباطية دالة بين كل من بعدى الوعى بالذات ودافعية الذات وأسلوب التفكير التشريعى عند مستوى ٠.٠٠٥، وعدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الذكاء الوجدانى الأخرى (تنظيم الذات، التعاطف، والتواصل الاجتماعى) والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجدانى وأسلوب التفكير التشريعى .
- توجد علاقة ارتباطية دالة بين كل من بعدى الوعى بالذات والتعاطف وأسلوب التفكير المتحرر عند مستوى ٠.٠٠٥، وعدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الذكاء الوجدانى الآخرى (تنظيم الذات، دافعية الذات، التواصل الاجتماعى) والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجدانى وأسلوب التفكير المتحرر .
- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين كل من أبعاد الذكاء الوجدانى الخمسة ومقياس الذكاء الوجدانى ككل وأساليب التفكير الأخرى (التنفيذى ، الحكمى ، الملكى ، الهرمى ، الأقلى ، الفوضوى ، الداخلى ، الخارجى ، المحافظ) .

ومن العرض السابق يتضح أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد الذكاء الوجدانى وأساليب التفكير ضعيفة، وبالرغم من دلالتها الإحصائية إلا أنها ليست مؤشرا على وجود علاقة ارتباطية قوية بين أبعاد الذكاء الوجدانى وأساليب التفكير لدى الطالبات العاديات .

ومن خلال الإطار النظرى للبحث يمكن القول بأن الطلاب العاديين لا يوجد تباين بين تحصيلهم والتحصيل المتوقع لهم ، يتسمون بضعف المشاركة، أهدافهم المدرسية غير واضحة، أقل تركيزا وانتباها وطموحا من أقرانهم المتفوقين ، متذبذبون في علاقاتهم ، غير مستقرون وجدانيا، أقل تكيفا من المتفوقين مع من حولهم ، لا يفضلون التغيير ولا يسعون للتجديد والابتكار.

وتتفق نتيجة الفرض الثانى مع دراسة **منى عوض** (٢٠٠٩) التى أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة لأساليب التفكير تعزى لمستوى الذكاء الوجدانى (مرتفع ، منخفض) لصالح ذوى الذكاء الوجدانى المرتفع ، وبذلك نستنتج أن العلاقة ضعيفة بين ذوى الذكاء الوجدانى المنخفض (الذين يمثلون فى هذا البحث الطالبات العاديات) وأساليب التفكير، ونستنتج أيضا أن الطالبات العاديات يتمتعن بمستوى ذكاء وجدانى أقل من الطالبات المتفوقات .

٣- نتائج الفرض الثالث وتفسيره :

ينص الفرض الثالث على أنه: " **تتمايز أساليب التفكير لـدي عينـة مـن الطالبـات المتفوقات**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التفكير التي حصلت عليها الطالبات المتفوقات عينة الدراسة من تطبيق قائمة أساليب التفكير، والجدول (٢٥) يوضح ذلك.

جدول (٢٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التفكير لدى الطالبات المتفوقات

التسلسل	أسلوب التفكير	المتوسط	الانحراف المعيارية
١	التشريعي	٢١.٦٧	٤.٠٦
٢	التنفيذى	١٨.٣٩	٤.١٩
٣	الحكمى	٢٠.٦٠	٣.٦٧
٤	الملكى	١٩.٠٩	٣.٤٥
٥	الهرمى	٢٢.٩٩	٣.٦٥
٦	الاقلى	١٩.٦٠	٤.٤٧
٧	الفوضوى	١٤.١٧	٤.٤٣
٨	الداخلى	١٦.٧٢	٣.٥٧
٩	الخارجى	٢٢.١١	٣.٧٩
١٠	المتحرر	٢١.٠٥	٣.٩٦
١١	المحافظ	١٦.٣٥	٣.٨٣

من الجدول (٢٥) يتضح تحقق الفرض الثالث حيث تباينت الطالبات المتفوقات فى قوة تفضيلهن لأساليب التفكير ، وقد اتضح ذلك من تفاوت المتوسطات الحسابية لأساليب التفكير، حيث جاء أكثر الأساليب شيوعا هو الأسلوب الهرمى، حيث بلغت قيمة المتوسط (٢٢.٩٩) وإنحراف معيارى (٣.٦٥) ، يليه الأسلوب الخارجى بمتوسط (٢٢.١١) وإنحراف معيارى (٣.٧٩) ، ويليه الأسلوب التشريعى بمتوسط (٢١.٦٧) وإنحراف معيارى (٤.٠٦) ، ثم الأسلوب المتحرر بمتوسط (٢١.٠٥) وإنحراف معيارى (٣.٨٣) ، يليه الأسلوب الحكمى بمتوسط (٢٠.٦٠) وإنحراف معيارى (٣.٦٧) ، ويليه الأسلوب الأقلى بمتوسط (١٩.٦٠) وإنحراف معيارى (٤.٤٧) ، ثم يليه الأسلوب الملكى (١٩.٠٩) وإنحراف معيارى (٣.٤٥) ، يليه الأسلوب التنفيذى بمتوسط (١٨.٣٩) وإنحراف معيارى (٤.١٩) ، ويليه الأسلوب الداخلى بمتوسط (١٦.٧٢) وإنحراف معيارى (٣.٥٧) ، ثم يليه الأسلوب المحافظ بمتوسط (١٦.٣٥) وانحراف معيارى (٣.٨٣) ، وأخيرا الأسلوب الفوضوى بمتوسط (١٤.١٧) وإنحراف معيارى (٤.٤٣) ، وهذه النتائج تبين التباعد بين الأسلوب الأول الأكثر تفضيلا لدى الطالبات المتفوقات وهو الأسلوب الهرمى والأسلوب الأقل تفضيلاً لديهن وهو الأسلوب الفوضوى .

وتثبت هذة النتائج أن أساليب التفكير المفضلة لدى الطالبات المتفوقات لدى الطالبات المتفوقات عينة البحث هى أساليب التفكير (الهرمى، الخارجى، والتشريعى)، وبمراجعة خصائص هذة الأساليب وجد أنها أساليب إبداعية لا تعتمد على اسس وقواعد محددة من قبل الآخرين، حيث يتميز أصحابها بالابتكار والتجديد، يأخذون بمبدأ المعالجة المتوازنة للمشكلات، لديهم إدراك جيد للأولويات، منظمون، يميلون إلى العمل مع فريق، وقادرين على تكوين علاقات اجتماعية والتعامل مع الآخرين بسهولة دون خجل .

وتتفق نتيجة الفرض الثالث مع دراسة **عبد المنعم الدردير** (٢٠٠٣) التى أظهرت أن أساليب التفكير (الهرمى ، الخارجى ، والأقلى) هى الأكثر تفضيلا لدى الطلاب عينة الدراسة ؛ وقد كانت عينة الدراسة من طلاب وطالبات كلية التربية بقنا ، ولكن اختلفت نتائج الفرض الحالى مع الدراسة السابقة والتى أكدت تميز الطالبات بأساليب التفكير (التنفيذى ، المحافظ ، العالمى ، والتقدمى) على الرغم من أن البحث الحالى تميزت فيه الطالبات المتفوقات عينة البحث بأساليب التفكير (الهرمى ، الخارجى ، التشريعى ، المتحرر)، كذلك تتفق نتيجة الفرض مع دراسة **صمويل تامر بشرى ومنتصر صلاح عمر** (٢٠١٣) والتى توصلت إلى أن أكثر أساليب التفكير شيوعا هو الأسلوب الهرمى، علما بأن عينة الدراسة تكونت من طلاب وطالبات المرحلة الجامعية .

وتختلف نتائج هذا الفرض أيضا مع نتائج دراسة **مرفت دهلوى (٢٠٠٥)** التى أكدت سيادة الأسلوب التشريعى لدى عينة الدراسة ؛ وقد كانت العينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، وتختلف أيضا نتائج هذا الفرض مع دراسة **رمضان محمد رمضان (٢٠٠١)** التى أظهرت أن أكثر أساليب التفكير الشائعة لدى عينة الدراسة هى (التنفيذى ، الحكمى ، المحلى ، التقدمى ، والأقلى) ، وقد شملت العينة طلاب وطالبات من المرحلتين الثانوية والجامعية ، ولكن اتفقت نتيجة هذا الفرض بشكل جزئى مع نتائج نفس الدراسة السابقة أيضا والتى أكدت وجود اختلافات فى أساليب التفكير (المحلى ، التقدمى ، الهرمى ، الملكى ، الأقلى) باختلاف العمر أو المستوى الدراسى.

٤- نتائج الفرض الرابع وتفسيره :

ينص الفرض الرابع على أنه:"**تتمايز أساليب التفكير لدي عينة من الطالبات العاديات.**"

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لأساليب التفكير التي حصلت عليها الطالبات العاديات عينة الدراسة من تطبيق قائمة أساليب التفكير، والجدول (٢٦) يوضح ذلك.

جدول (٢٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التفكير لدى الطالبات العاديات

التسلسل	أسلوب التفكير	المتوسط	الانحراف المعيارية
١	التشريعي	١٨.٩٦	٣.٩١
٢	التنفيذي	١٩.٤٧	٤.٣٣
٣	الحكمي	١٨.٨٠	٤.٣٥
٤	الملكي	١٨.٥٢	٣.٧٦
٥	الهرمي	٢١.٧٣	٤.٠١
٦	الاقلي	١٨.٧١	٣.٧٨
٧	الفوضوي	١٦.٢٠	٥.٠٧
٨	الداخلي	١٧.٩٣	٤.٣٤
٩	الخارجي	٢١.٠٠	٣.٨٠
١٠	المتحرر	١٨.٩٢	٤.٠٥
١١	المحافظ	١٧.٧٣	٤.١٩

من الجدول (٢٦) يتضح تحقق الفرض الرابع حيث تباينت الطالبات العاديات في قوة تفضيلهن لأساليب التفكير، وقد اتضح ذلك من تفاوت المتوسطات الحسابية لأساليب التفكير المحددة، حيث جاء أكثر الأساليب شيوعاً هو الأسلوب الهرمي حيث بلغت قيمة المتوسط (٢١.٧٣)، وإنحراف معياري (٤.٠١)، يليه الأسلوب الخارجي بمتوسط (٢١.٠٠) وإنحراف معياري (٣.٨٠) ويليه الأسلوب التنفيذى بمتوسط (١٩.٤٧) وإنحراف معيارى (٤.٣٣)، ثم الأسلوب التشريعي بمتوسط (١٨.٩٦) وإنحراف معيارى (٣.٩١) ، ثم الأسلوب المتحرر بمتوسط (١٨.٩٢) وإنحراف معيارى (٤.٠٥) ، ويليه الأسلوب الحكمى بمتوسط (١٨.٨٠) وإنحراف معيارى (٤.٣٥) ، ثم الأسلوب الأقلى بمتوسط (١٨.٧١) وإنحراف معيارى (٣.٧٨) ، يليه الأسلوب الملكى بمتوسط (١٨.٥٢) وإنحراف معيارى (٣.٧٦) ، ثم الأسلوب الداخلى بمتوسط (١٧.٩٣) وإنحراف معيارى (٤.٣٤)، يليه الأسلوب المحافظ بمتوسط (١٧.٧٣) وإنحراف معيارى (٤.١٩) ، وأخيرا الأسلوب الفوضوى بمتوسط (١٦.٢٠) وإنحراف معيارى (٥.٠٧) ، وهذه النتائج تبين التباعد بين الأسلوب الأول الأكثر تفضيلا لدى الطالبات العاديات وهو الأسلوب الهرمى والأسلوب الأقل تفضيلاً لديهن وهو الأسلوب الفوضوى ، وتبين هذة النتيجة أيضا أن الطالبات العاديات فضلن بعض أساليب التفكير التى فضلهن الطالبات المتفوقات كأسلوب التفكير الهرمى والخارجى، ولكن الاختلاف جاء في أسلوب التفكير التشريعى حيث اختلفت الطالبات العاديات عن الطالبات المتفوقات في تفضيلهن لأسلوب التفكير التنفيذى، وبمراجعة خصائص هذا الأسلوب وجد أن أصحابه يميلون إلى إتباع الطرق المحددة مسبقا لحل المشكلات دون تفكير فى حلول جديدة، والعمل في ضوء تعليمات محددة، وتطبيق القواعد وتنفيذها كما وضعت .

وتتفق نتيجة الفرض الرابع مع دراسة Park et al (2005) حيث فضل الطلاب غير الموهوبين أساليب التفكير (التنفيذى ، الأقلى ، المحافظ) ، وقد كانت العينة من الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين ببعض المدارس الكوريه .

٥- الفرض الخامس وتفسيره :

ينص الفرض الخامس على أنه : " **تختلف الطالبات في تفضيلهن لأساليب التفكير المحددة تبعاً لمستوى التحصيل (متفوقات ، عاديات)** " .

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) لحساب دلالة الفروق في المتوسطات لكل أسلوب من أساليب التفكير تبعاً لمستوى التحصيل (متفوقات ، عاديات)، والجدول (٢٧) يوضح ذلك.

جدول (٢٧)

قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات على أساليب التفكير تبعاً لمستوى التحصيل (متفوقات ، عاديات)

أسلوب التفكير	العاديات (ن = ٧٥)		المتفوقات (ن = ٧٥)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
التشريعى	١٨.٩٦	٣.٩١	٢١.٦٧	٤.٠٦	٤.١٦٠	٠.٠١
التنفيذى	١٩.٤٧	٤.٣٣	١٨.٣٩	٤.١٩	١.٥٥٢	غير دال
الحكمى	١٨.٨٠	٤.٣٥	٢٠.٦٠	٣.٦٧	٢.٧٣٧	٠.٠١
الملكى	١٨.٥٢	٣.٧٦	١٩.٠٩	٣.٤٥	٠.٩٧٣	غير دال
الهرمى	٢١.٧٣	٤.٠١	٢٢.٩٩	٣.٦٥	٢.٠٠٠	٠.٠٥
الاقلى	١٨.٧١	٣.٧٨	١٩.٦٠	٤.٤٧	١.٣٢١	غير دال
الفوضوى	١٦.٢٠	٥.٠٧	١٤.١٧	٤.٤٣	٢.٦٠٦	٠.٠١
الداخلى	١٧.٩٣	٤.٣٤	١٦.٧٢	٣.٥٧	١.٨٦٨	غير دال
الخارجي	٢١.٠٠	٣.٨٠	٢٢.١١	٣.٧٩	١.٧٨٤	غير دال
المتحرر	١٨.٩٢	٤.٠٥	٢١.٠٥	٣.٩٦	٣.٢٦٢	٠.٠١
المحافظ	١٧.٧٣	٤.١٩	١٦.٣٥	٣.٨٣	٢.١١٨	٠.٠٥

من الجدول (٢٧) يتضح تحقق الفرض الخامس حيث تباينت الطالبات في قوة تفضيلهن لأساليب التفكير تبعاً لمستوى التحصيل (متفوقات ، عاديات) ، حيث بلغت قيمة (ت) بين الطالبات المتفوقات والطالبات العاديات بالنسبة للأسلوب التشريعى (٤.١٦٠) وهى دالة عند مستوى ٠.٠١ لصالح الطالبات المتفوقات ، كذلك بلغت قيمة (ت) بين الطالبات المتفوقات والطالبات العاديات بالنسبة للأسلوب الحكمى (٢.٧٣٧) وهى دالة عند مستوى ٠.٠١ لصالح الطالبات المتفوقات ، وبلغت قيمة (ت) بين الطالبات المتفوقات والطالبات العاديات بالنسبة للأسلوب الهرمى (٢.٠٠٠) وهى دالة عند مستوى ٠.٠٥ لصالح الطالبات المتفوقات ، كما بلغت قيمة (ت) بين الطالبات المتفوقات والعاديات بالنسبة للأسلوب المتحرر (٣.٢٦٢) وهى دالة عند مستوى ٠.٠١ لصالح الطالبات المتفوقات ، وبمراجعة الإطار النظرى وخصائص هذة الأساليب وجد أنها أساليب ابتكارية يفضل أصحابها التجديد والابتكار ،

وتحليل وتقييم الأشياء، وتنظيم الأولويات فى حل مشكلاتهم، واتخاذ القرارات والذهاب فيما وراء القوانين والاجراءات لتحقيق أقصى تغيير ممكن .

بلغت قيمة (ت) بين الطالبات المتفوقات والطالبات العاديات بالنسبة للأسلوب الفوضوى (٢.٦٠٦) وهى دالة عند مستوى ٠.٠١ لصالح الطالبات العاديات ، كذلك بلغت أيضا قيمة (ت) بين الطالبات المتفوقات والعاديات بالنسبة للأسلوب المحافظ (٢.١١٨) وهى دالة عند مستوى ٠.٠٥ لصالح الطالبات العاديات، وبمراجعة الإطار النظرى وخصائص هذة الأساليب وجد أن أصحابها يفضلون معالجة المشكلات بطرق عشوائية، والتمسك بالقوانين والاجراءات عند تنفيذ المهام، وتجنب المواقف الغامضة.

كما يتضح عدم وجود فروق دالة بين الطالبات المتفوقات والعاديات فى أساليب التفكير (التنفيذى ، الملكى ، الأقلى ، الداخلى ، الخارجى) حيث كانت قيم "ت" (١.٥٥٢ ، ٠.٩٧٣ ، ١.٣٢١ ، ١.٨٦٨ ، ١.٧٨٤) على التوالى وهى غير دالة إحصائيا .

وتتفق نتيجة الفرض الخامس جزئيا مع دراسة Park et al (2005) التى أظهرت تفضيل الطلاب الموهوبين الكوريين أساليب التفكير(التشريعى ، الحكمى، العالمى ، والخارجى ، والتقدمى) بينما فضل الطلاب الغير موهوبين أساليب التفكير(التنفيذى ، الأقلى ، المحافظ)،وقد كانت العينة من الطلاب الموهوبين ببعض المدارس الكورية. وعلى الرغم من أن عينة البحث الحالى من الطالبات المتفوقات وليست من الطالبات الموهوبات إلا طالبات العينة فضلن بعض الأساليب التى يفضلها الموهوبين،وهذا يدل على أن الطالبات المتفوقات تحصيليا يفضلن أساليب التفكير الأكثر تعقيدا من تلك التى تستخدمها الطالبات العاديات تحصيليا .

ولكن جاءت نتيجة هذا الفرض مناقضة لنتائج دراسة Albaili (2006) التى أظهرت أنه ليس هناك فروق دالة إحصائيا بين المجموعات المتوسطة والمرتفعة الإنجاز فى أى من أساليب التفكير علما بأن عينة الدراسة تكونت من منخفضى ومتوسطى ومرتفعى التحصيل بدولة الإمارات العربية المتحدة .

ومناقضة أيضا لدراسة إلهام بنت إبراهيم محمد وقاد (٢٠٠٨) التى أكدت أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا فى أساليب التفكير تبعا للمستوى الدراسى ، علما بأن عينة الدراسة تكونت من طالبات جامعة أم القرى من جميع التخصصات والمستويات بمدينة مكة المكرمة .

ثانيا : توصيات البحث :

بناء على ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي، يمكن عرض بعض التوصيات التى قد تسهم فى إفادة الباحثين، المعلمين، والقائمين على العملية التربوية، وتتمثل هذه التوصيات فى التالى:

١- توعية المعلمين بأهمية الذكاء الوجداني لدى الطلاب، لأن هذا النوع من الذكاء يساعد الطلاب على فهم مشاعرهم ومشاعر الآخرين وانفعالاتهم، ويمنحهم القدرة على إبداء الرأي، والقدرة على حل المشكلات التى قد تعترضهم، وتيسير عملية التفكير ونمو الابتكار، والتخطيط الجيد لحياتهم .

٢ - إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول الذكاء الوجداني، للتعرف على مراحل نموه خلال التقدم فى العمر.

٣ - إعداد برامج لتنمية الذكاء الوجداني.

٤- إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول أساليب التفكير لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة.

٥ - تدريب المعلمين والمديرين على طرق الكشف عن المتفوقين، وطرق الاهتمام بهم وتنمية أساليب تفكيرهم .

٦ - إعداد برامج لتنمية أساليب التفكير .

المراجع

أولا : المراجع العربية

ثانيا : المراجع الأجنبية

أولا : المراجع العربية:

١ - **إبـــراهيم المغـــازى (٢٠٠٣)**: الـــذكاء الاجتمـــاعى والوجـــدانى والقـــرن الحـــادى والعشرين،بحوث ومقالات،المنصورة،مكتبة الايمان.

٢ - **أحمد العلوان (٢٠١١)**: الذكاء الانفعالى وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلـق لدى طلبة الجامعة فى ضوء متغيرى التخصص والنوع الاجتماعى، المجلـة الأردنية فى العلوم،مجلد٧، العدد الثانى، ص ص ١٢٥:١٤٤.

٣- **أحمد البهى السيد (٢٠٠٤)**: العلاقة بين بعض أســاليب التفكيـر والتمثيـل المعرفـى بمستوياتهما على التفكير الإبداعى، المجلة المصرية للدراسات النفسية، مجلد ٤، ص ص ١ – ٤٢

٤ - **أحمد جمال طه أحمد الشريف (٢٠١٢)** : الذكاء الانفعالى في علاقته باستراتيجيات إدارة الصراع لدى عينة من المتفوقين دراسيا من طلاب المرحلة الثانوية بالمنيـا، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنيا .

٥ - **اسماعيل إبراهيم بدر (٢٠٠٢)**: الوالدية الحنونة كما يدركها الأبناء وعلاقتـه بالـذكاء الانفعالى لديهم، مجلة الارشاد النفسى بجامعة عين شمس، المجلـد الخـامس عشر، السنة العاشرة، ١–٥٠.

٦ - **الهام بنت ابراهيم محمد وقاد (٢٠٠٨)**: أساليب التفكيـر وعلاقتهـا بأســاليب الـتعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة، رسالة دكتوراه فى علم النفس.

٧ - **أمانى محمد ناصر (٢٠٠٦)** : التكيف المدرسى عند المتفوقين والمتاخرين تحصيلا في مادة اللغة الفرنسية وعلاقته بالتحصيل الدراسى في هـذة المـادة. رسـالة ماجستير، كلية التربية، قسم التربية الخاصة، جامعة دمشق .

٨ - **أمينة إبراهيم شلبى (٢٠٠٢)**: بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية : دراسة تحليلية مقارنة، المجلة المصرية للدراسات النفسية،المجلد ١٢،العدد (٣٤) فبراير، ٨٧-١٤٢.

٩ - **إيمان على شاهين محمدى (٢٠٠٥)** : اثر برنامج تدريبى لحل المشكلات على تنمية بعض مهارات الذكاء الوجدانى ، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة .

١٠ - **أيهم على الفاغورى (٢٠١٠)** : دراسة أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوى صعوبات التعلم فى الرياضيات ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة دمشق.

١١ - **بام روبينز و جان سكوت (٢٠٠٠)**: الذكاء الوجدانى، ترجمة صفاء الأعسر و علاء الدين كفافى، القاهرة، دار قباء للطبع والنشر.

١٢ - **جابر محمد عبد الله ، وربيع عبده أحمد (٢٠١١)** : أساليب التفكير لسترنبرج Sternberg وعلاقتها بالنمو المعرفى لبيرى Perry والتفضيلات الحسية كأساليب التعلم لدى طلاب كلية التربية (فى ضوء النوع والتخصص) ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد ٢١، العدد (٧١) أبريل ، ٢٩١- ٢٩٢ .

١٣ - **جومانة محمد خير (٢٠١٢)** : الفرق بين الطالبات المتفوقات والمتأخرات دراسيا في الأساليب المعرفية : دراسة على طالبات كلية العلوم جامعة الملك عبد العزيز المملكة العربية السعودية، مجلة دراسات عربية في علم النفس، رابطة الأخصائيين المصرية (رانم)، المجلد (١١)، العدد (١)، ٩٩- ١٥٢ .

١٤ - **حسين حسن حسين طاحون (٢٠٠٣)** : أساليب التفكير لدى طلاب الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات "دراسة مقارنة بين الطلاب المصريين والطلاب السعوديين"، مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق ،العدد (٤٣) يناير،١١- ٤٠ .

١٥- **حلمى محمد حلمى (٢٠٠٨)** : فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الذكاء الوجدانى لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الإسكندرية .

١٦- **خالد محمد حسن (٢٠١٠)** : الذكاء الوجدانى والقدرة على مواجهة الضغوط النفسية عند طلاب المرحلة الثانوية والجامعية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بنى سويف .

١٧ - **خديجة أحمد السباغى (٢٠٠٦)** : أساليب التفكير لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظة تعز فى الجمهورية اليمنية وفق عدد من المتغيرات ، المؤتمر العلمى العربى الأول ، كلية التربية بسوهاج ، جامعة جنوب الوادى ، ١٨ - ١٩ أبريل، ٥١٥ - ٥٩٦ .

١٨ - **خيرى المغازى بدير عجاج (٢٠٠٢)** : الذكاء الوجدانى (الأسس النظرية والتطبيقات)، الطبعة الأولى، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

١٩ - **دانيال جولمان (٢٠٠٠)** : الذكاء العاطفى،ترجمة ليلى الجبالى،العدد ٢٦٢، الكويت ،سلسلة عالم المعرفة.

٢٠ - **راشد مرزوق (٢٠٠٥)** : علم النفس التربوى،ط ١،القاهرة، عالم الكتب.

٢١ - **رشا عبد الفتاح الديدى (٢٠٠٥)** : الذكاء الانعالى وعلاقته باضراب الشخصية لدى عينة من دارسى علم النفس، مجلة علم النفس العربى المعاصر، المجلد الأول، العدد الأول، يناير، جامعة عين شمس، القاهرة، ص ص ٦٩:١١٢.

٢٢ - **رافين بار- أون (٢٠٠٣)** : قائمة بار- أون للذكاء الوجدانى، ترجمة عبد العال عجوة، الاسكندرية، المكتبة المصرية.

٢٣ - **ردمان محمد سعيد (٢٠٠١)** : أساليب التفكير لدى معلمى الثانوى قبل الخدمة ، مجلة الدراسات الاجتماعية ، العدد (١١) .

٢٤ - **رمضان محمد رمضان** (٢٠٠١) : دراسة لأساليب التفكير في ضوء الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسى، مجلة كلية التربية ببنها، عدد يناير، ١١: ٤٠.

٢٥ - **رندة رزق الله** (٢٠٠٦): فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء الانفعالي، دراسة تجريبية في مدارس مدينة دمشق على عينة من تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية.

٢٦- **روبرت ستيرنبرج** (٢٠٠٤) : أساليب التفكير (ترجمة عادل سعد يوسف خضر ، مراجعة أحمد دسوقى) ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

٢٧ - **زكريا الشربينى ويسرية صادق** (٢٠٠٢) : أطفال عند القمة (الموهبة والتفوق العقلى والإبداع)، القاهرة : دار الفكر العربى .

٢٨ - **سحر فاروق عبد الجيد** (٢٠٠١) : تقييم فاعلية برنامج تدريبى لتنمية الذكاء الوجدانى لدى عينة من طالبات الجامعة.رسالة دكتوراه غير منشورة،كلية البنات،جامعة عين شمس.

٢٩ - **سهاد المللي** (٢٠١٠) : الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين والعاديين (دراسة ميدانية على طلبة الصف العاشر من مدارس المتفوقين والعاديين في مدينة دمشق)، مجلة كلية التربية، جامعة دمشق،المجلد ٢٦،العدد الثالث.

٣٠- **صفاء الأعسر و علاء الدين كفافى** (٢٠٠٠) : الذكاء الوجدانى، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

٣١ - **صفاء يوسف الأعسر** (٢٠٠٠) : الإبداع فى حل المشكلات سلسلة فى التربية السيكولوجية ، القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع .

٣٢- **صفوت فرج (١٩٨٩)** : القياس النفسى، الطبعة الثانيــة، القــاهرة : مكتبــة الأنجلــو المصرية.

٣٣- **صمويل تامر بشرى ومنتصر صلاح عمر (٢٠١٣)** : أساليب التفكير وعلاقتها بــالقلق والعنف لدى طلاب الجامعة "دراسة تنبؤية"،المجلة العلمية، كليــة التربيــة، جامعة أسيوط، المجلد التاسع والعشرون، العدد الأول، يناير ٢٠١٣ .

٣٤ - **عبد الحى على محمود، ومصطفى حسيب (٢٠٠٤)** : الذكاء الوجدانى وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية للشخصية، المجلــة المصــرية للدراســات النفسية، المجلد (١٤)، عدد (٤٣)، ص ص ٥٥-٩٧.

٣٥ - **عبد العال السيد عجوة (٢٠٠٢)** : الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من الذكاء المعرفــي والعمر والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة .كلية التربيــة بالإسكندرية، المجلد الثالث عشر، العدد الأول، ص ٢٥٠-٣٢٤.

٣٦ - **عبد العظيم سليمان المصدر (٢٠٠٨)** : الذكاء الانفعالى وعلاقته ببعض المتغيــرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة، مجلة الجامعة الاســلامية، سلســلة الدراســات الانسانية، المجلد السادس عشر،العدد الأول، جامهة الأزهر،غزة، فلسطين.
ISSN 1726-6807, http://www.iugaza.edu.ps/ara/research/

٣٧ - **عبد الرحمن سيد سليمان و السيد محمد أبوهاشــم حســن (٢٠٠٥)** : الخصــائص السلوكية المميزة للمتفوقين دراسيا كما يدركها المعلمون والمعلمات بمراحــل التعليم العام، المجلة العربية للتربية الخاصة، العدد السابع، الرياض .

٣٨ - **عبد الرحمن نور الدين كلنتن (١٩٩٦)** : الاستقلال : ٤ سنوات تطوعية في خدمــة الطالبة المتفوقة، عدد خاص من مجلة كلية التربية، مــؤتمر تربيــة الغــد، جامعة الأمارات .

٣٩ - **عبد المطلب أمين القريطى (٢٠٠٥)** : الموهوبون والمتفوقون، خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم، القاهرة : دار الفكر العربى .

٤٠ - **عبد المنعم أحمد الدردير** (٢٠٠٣) : أساليب التفكير لدى المعلمين وتلاميذهم وأثرها على التحصيل الدراسى ، مجلة دراسات عربية فى علم النفس ، المجلد الثانى، العدد (٤) اكتوبر ،٢٥ – ١٢٠ .

٤١ - **عبد المنعم أحمد الدردير** (٢٠٠٤ أ) : دراسات معاصرة فى علم النفس المعرفى، الجزء الأول، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٤٢ - **عبد المنعم أحمد الدردير** (٢٠٠٤ ب) : أساليب التفكير لـ ستيرنبرج Sternberg لدى طلاب كلية التربية بقنا وعلاقتها بأساليب التعلم لـ بيجز Biggs وبعض خصائص الشخصية (دراسة عاملية) ، فى عبد المنعم أحمد الدردير (محرر) دراسات معاصرة فى علم النفس المعرفى ، الجزء الأول ، ١٥٣ – ٢٦٧ ، القاهرة : عالم الكتب .

٤٣ - **عبد المنعم أحمد الدردير** (٢٠٠٤ ج) : أساليب التفكير لـ ستيرنبرج Sternberg لدى المعلمين وتلاميذهم وأثرها على التحصيل الدراسى لدى هؤلاء التلاميذ ، فى عبد المنعم أحمد الدردير (محرر) دراسات معاصرة فى علم النفس المعرفى ، الجزء الثانى ، ٩ – ١٣٨ ، القاهرة : عالم الكتب.

٤٤ - **عثمان حمود الخضر** (٢٠٠٢) : الذكاء الانفعالى:هل هو مفهوم جديد؟ مجلة دراسات نفسية،المجلد الثانى عشر،العدد الأول،ص ص ٥-٤١ .

٤٥ - **عدنان يوسف العتوم** (٢٠٠٤) : علم النفس المعرفى : النظرية والتطبيق ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

٤٦ - **عصام على الطيب** (٢٠٠٤) : أساليب التفكير وعلاقتها بمهارات التعلم والاستذكار ودافعية الانجاز ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة جنوب الوادى .

٤٧ - **عصام على الطيب** (٢٠٠٦) : أساليب التفكير نظريات ودراسات وبحوث معاصرة ، الطبعة الأولى ، القاهرة : عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة .

٤٨ - **عصام محمد زيدان و كمال أحمد الامام (٢٠٠٢)** : الذكاء الانفعالى وعلاقته بأساليب التعلم وبعض أبعاد الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية بالمنوفية، العدد الثالث، ص ص ٣:٤١.

٤٩ - **على بن محسن على السبيعى (٢٠٠١)** : أساليب التفكير وعلاقتها باتخاذ القرار لدى عينة من مديرى الادارات الحكومية بمحافظة جدة (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٥٠ - **غادة مظهر الجندى (٢٠٠٦)** : الفروق فى الذكاء الانفعالى بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين وعلاقته بالتحصيل الأكاديمى . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عمان العربية .

٥١- **غسان الزحيلى (٢٠١١)** : دراسة الفروق في الذكاء الوجدانى لدى طلبة التعليم المفتوح في جامعة دمشق وفقا لبعض المتغيرات، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٧، العدد الثالث + الرابع، ٢٣٣ – ٢٦٨، كلية التربية، جامعة دمشق .

٥٢- **فاروق الروسان (٢٠٠٦)** : ورشة عمل بعنوان "الذكاء الانفعالى : قياسه وتشخيصه"، قسم الإرشاد والتربية الخاصة، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان.

٥٣- **فاروق السيد عثمان (٢٠٠١)** : القلق وإدارة الضغوط النفسية،الطبعة الأولى،القاهرة،دار الفكر العربى.

٥٤ - **فاروق السيد عثمان و محمد عبد السميع رزق (٢٠٠١)** : الذكاء الانفعالى، مفهومه وقياسة، مجلة علم النفس، العدد الثامن والخمسون (ابريل،مايو،يونيه) السنة الخامسة عشر، ص ص ٣٢-٥٠.

٥٥ - **فاطمة جميل عبد الله (٢٠١٠)** : استراتيجية المعلمين فى التعامل مع المتفوقين دراسيا فى المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمديرين، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية .

٥٦- **فريال عبد الرحمن ثقبة (٢٠٠٧)** : الذكاء الوجدانى وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة .

٥٧ - **فؤاد أبوحطب (١٩٩١)** : الذكاء الشخصى النموذج وبرامج البحث، بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٥٨ - **فؤاد أبوحطب (١٩٩٦)** : القدرات العقلية، الطبعة الخامسة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٥٩ - **فؤاد أبو حطب وآمال صادق (١٩٩٦)** : علم النفس التربوى ، الطبعة الخامسة ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

٦٠- **فؤاد البهى السيد (٢٠٠٠)** : الذكاء، القاهرة، دار الفكر العربى.

٦١ - **فوقية عبد الفتاح (٢٠٠٧)** : أساليب التفكير والأحكام الأخلاقية لدى عينة من معاونى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة فى بعض المتغيرات ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد (١٧) ، العدد (٥٤) فبراير ، ٢٣١ - ٢٨٣ .

٦٢ - **فوقية محمد محمد راضى (٢٠٠١)** : الذكاء الانفعالى وعلاقتة بالتحصيل الدراسى والقدرة على التفكير الابتكارى لدى طلاب الجامعة،مجلة كلية التربية،جامعة المنصورة،العدد ٤٥،ص ص ١٧٣-٢٠٤.

٦٣ - **فوقية محمد محمد راضى (٢٠٠٢)** : أثر سوء معاملة واهمال الوالدين على الذكاء (المعرفى والانفعالى والاجتماعى) للأطفال، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد (١٢)، عدد (٣٦)، ٢٧-٨٧.

٦٤ - **فايقة محمد بدر (٢٠٠٧)** : أساليب التفكير وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، مجلد (١٧) ، العدد (٥٤) فبراير ، ٢٠٠ - ٢٢٩ .

٦٥ - **فتحى عبد الرحمن جراون** (٢٠٠٢) : أساليب الكشف عن الموهــوبين ورعــايتهم، الطبعة الأولى، عمان، الأردن : دار الفكر العربى .

٦٦ - **كوثر حسين كوجك** (٢٠٠٦) : خواطر حول تعليم الموهوبين، اكتشــاف الموهــوبين والمتفوقين ورعايتهم وتعليمهم في الوطن العربى بــين الواقــع والمــأمول، المؤتمر العلمى السنوى الرابع عشر، كلية التربية، جامعة حلوان، ٤٥ – ٤٧

٦٧ - **مجدى عبد الكريم حبيب** (١٩٩٥) : استراتيجيات التفكير المفضلة لدى بعض عينات من أساتذة الجامعة (دراسة تشخيصية تقويمية) فى مجدى عبد الكريم حبيــب (محرر) : دراسات فى أساليب التفكيــر ، ١١ – ٧٩ ، القــاهرة : مكتبــة النهضة المصرية .

٦٨ - **محسن عبد النبى** (٢٠٠١) : العلاقات التفاعلية بــين الــذكاء الانفعــالى والتفكيــر الابتكارى والتحصيل الدراسى للطالبات الجامعيات السعوديات، مجلة البحوث النفسية والتربوية بجامعة المنوفية، عدد (٣) السنة السادسة عشــر، ص ص ١٢٨-١٦٥.

٦٩ - **محمد حبشى حسين** (٢٠٠٣) : البناء العاملى لمكونات الذكاء الانفعالى لدى عينة من المتفوقين وغير المتفوقين من طلاب الثانوى العام باستخدام التحليل العــاملى التحققى ، مجلة البحوث النفسية والتربوية ، كلية التربية بالمنوفية ، العدد (٢) ، ١٣٧ – ١٩٦ .

٧٠- **محمد عبد الغنى محمد** (٢٠١١) : الذكاء العاطفى والاجتمــاعى ، القــاهرة، مركــز تطوير الأداء والتنمية .

٧١ - **محمود منسى** (٢٠٠٢) : المدخل الى علم الــنفس التعليمــى، الاســكندرية، مركــز اسكندرية للكتاب.

٧٢ - **مريم بولس دانيال** (٢٠١١) : أساليب تفكير الطلاب ومعلميهم فى علاقتها بالدافعيــة للتعلم على ضوء نظرية ستيرنبرج ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة سوهاج.

٧٣ - **مرفت فيصل دهلوى (٢٠٠٥)** : أساليب التفكير والذكاء العاطفى لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية فى مدينة مكة المكرمة.رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة أم القرى ،مكة المكرمة.

٧٤ - **مشيرة عبد الحميد اليوسفى (٢٠١١)** : سيكولوجية الموهبة والتفوق، كلية التربيـــة، جامعة المنيا.

٧٥ - **مها زحلوق (٢٠٠١)** : المتفوقين دراسيا في جامعة دمشق (واقعهـــم - حاجـــاتهم - مشكلاتهم) "دراسة ميدانية"، مجلة جامعة دمشق، المجلد (١٧)، العـــدد (١)، ٩ - ٥٠ .

٧٦ - **منى سعيد يحيى عوض (٢٠٠٩)** : الذكاء الوجدانى وعلاقتة بأساليب التفكيــر لـــدى طلاب وطالبات كلية التربية - جامعة الأزهر - غزة، رسالة ماجستير غير منشورة.

٧٧- **ميرفت عزمى زكى (٢٠١١)** : الذكاء الانفعالى وعلاقته بأساليب التعامل مع الضغوط لدى عينة من المتفوقين دراسيا من الطلاب الجامعيين، مجلـــة البحـــث فـــي التربية وعلم النفس، المجلد (٢٤)، العدد (٢)، الجزء (١)، ٢٢١ - ٢٦٣ .

٧٨ - **نايفة قطامى (٢٠٠١)** : تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، عمان، دار الفكـــر للطباعـــة والنشر.

٧٩- **نجوى أحمد عبد الله واعر (٢٠٠٠)** : أثرالصورة واللغة اللفظية على التذكر قصـــير وطويل المدى لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسيوط.

٨٠ - **نجيب الفوانيس خزام (١٩٩٦)** : البنية العاملية لصورة غربية من اســـتبيان (بـــايفو) للفروق الفردية فى طرق التفكير ، المجلة المصـــرية للدراســـات النفســـية ، المجلد (٦) ، العدد (١٤) ، ٥٤ - ١١٣ .

٨١ - يوسف أبو المعاطى (٢٠٠٥) : أساليب التفكير المميزة للأنماط المختلفة للشخصـــية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ١٥، عدد ٤٩، ٣٧٥ :٤٤٦.

ثانيا : المراجع الأجنبية :

82- **Abi samra, N. (2000):** The relationship between emotional intelligence and academic achievement in eleventh graders : Retrieved September25. from(http/members.fortunecity.com/nadabs/researchintell).

83- **braham, R. (2000):** The role of job control as amoderator of emotional dissonance and emotional intelligence – out com relationships. *The Journal of Psychology, Vol. 143, No.2,* 143:201.

84- **Albaili, M. (2006):**" Differences in Thinking Styles among Low-Average, and High- Achieving students, from United Arab Emirates", Proceedings of the 2006 Joint Annual Conference of the Australian psychological Society and New Zealand Psychological Society, Auckland, New Zealand, 26-30 September.

85 - **Bar-On, R. (1997):** The Emotional Quotient Inventory Thechnical Mannul. Toronto: Malt-Healthsystem.

86 - **Bar-On, R., Brown, J. Kirkcaldy, B.,Thome, E. (2000):** Emotional Expression and Implication for Occupational Stress : An Application of the Emotional Quotient Inventory (EQ - i) *Personality and Individual Differences, 28,* 1107 - 1118 .

87- **Balkis,M., Isiker,G. (2005) :** " The Relationship Between Thinking Styles and Personality types". *Social Beheavior & personality: An International, Journal,vol.33.*203-294.

88 - **Bastian, v., Burns, N., & Nettebeck, T. (2005):** Emotional Intelligence Predicts Life Skills, But not as well as

Personality and Cognitive Abilities, *Individuals Differences, vol.39,*1135-1145.

89 - Brenner, E. & Salovey, P. (1997): Emotion regulation during childhood developmental and individual considerations.In.Salovey & Sluyter, D(ED), *Emotional development and Emotional intelligence*: Education, 170:192.

90 - Bernardo, A., Zhang, L., & Callueng, C. (2002): Thinking Styles and Academic Achievement among Filipino Students, *The Journal of Genetic psychology, Vol.163, No.2,* 149-163.

91- Chan, D. (2006): Emotional Intelligence and Components of Burnout among Chinese Secondary School Teachers in Hong kog.*Teaching and Teacher Education .vol .22,* 1042-1054.

92 - Ciarrochi, J., Chan, A., & Baiger, J. (2001): Measuring emotional intelligence in adolescents. Personality and Individual Differences. *Dissertation Abstracts International, vol. 13,* 1105:1119.

93- Collins, V. (2001): Emotional Intelligence and Leadership Success.Diss, abs, inter, Vol. 26, No11, 16:54.

94 - Dearly, I., Ford, g., (2001) : Reaction Times and Intelligence Differences, Apopulation – Based Cohort Study. *Journal of Intelligence,No 29,* 389 : 399.

95 - Derzee, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002): The Relationship of Emotional Intelligence with Academic Intelligence and Big five, *European Journal of Personality, vol. 16,* 103:125.

96 - De Raad, B. (2005): The Trait – Coverage of Emotional Intelligence, *Journal of Personality and Individual Differences, Vol. 38*, 673 – 687 .

97- Dulewicz, v. & Higgs, M. (2000): Emotional Intelligence: Areviewand evaluation study, *Journal of Managerial Psychology, Vol. 15, No. 4*, 341 - 372.

98- Dulewicz, v., Higgs, M., & Slaski, M. (2003): Measuring emotional intelligence: content, construct and criterion-related validity. *Journal of Managerial Psychology, vol. 18, No. 5*, 405-420.

99- Downey, L., Mountstephen, J., & Hansen, k., (2008): Emotional Intelligence and Scholastic achievement in Australian adolescents. Australian adolescents. *Australian Journal of Psychology, 60 (1)*, 10 – 17 .

100 - Fanning, B. (2002): The Contributions of emotional intelligence to academic achievement and production. *Dissertation abstract and International, Vol. 62 (12 - A)*, 4055.

101 - George, J. (2000): Emotions and Leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations, Vol.53, No. 8*, 1027-1055.

102- Golman, D. (1998): Working with emotional intelligence, New York: A Bantam Book.

103 - Golman, D. (2001): An El-Based Theory of performance, In C, Cherniss and D. Goleman (Eds) , *The Emotional intelligence Workplace : How to select for Measur and Improve Emotional Intelligence in individuals , Groups and Organizations* ,San Francisco , C A : Jessey - Bass.

104- Graves, M. (2000): Emotional Intelligence, general intelligence and personality: Assessing the construct validity

of and emotional intelligence test using structural equation modeling, unpublished doctoral disseration. Retrieved May 11, 2006. From: (http/www.lib.umi.com/dissertation).

105- Greenberg, J., Bar - on, R.(2000) : Behavior in Organization. New Jersey : Prentice Hail, Inc. Upper Saddle River .

106 - Hammer, R. (2000): Newapprohes to Psychodrama. *International Journal of Action methods,52,* 155 - 162 .

107- Houtmeyers, K. (2002): Attachment relationship emotional intelligence in PreSchoolers Dissertation Abstracts International, 62 (10), 48 18 - B.

108 - Jones, K. & Day , A.(1997) : Discrimination of tow aspects of cognitive social intelligence from academic intelligence, *Journal of Education Psychology, Vol. 89, No.3,* 486 – 497.

109 - Jordan,P., AshKamasy,N., Hearel,E., & Hooper,G. (2002): Working Emotional Intelligence Scale Development and Relationship To Team Process Effectiveness And Goal Focus. *Human Resource Management Review, Vol.12,* 195 - 214.

110 - Kelley, M, & coplan (1993): how Bell creates stomt Performers, how vomd Business Review, July- August, 100 - 103.

111 - Kolb, S. Hanley-Maxwell, C. (2003): Critical Social Skills for Adolescents with High Incidence Disabilities. *Parental Perspectives. Exceptional Children. Vol. 26, No. 2,* 163 - 179.

112 - Mayer, J & Geher, G (1996): Emotional intelligence and identification of Emotional intelligence, No. 22, 89 – 113

113 - Mayer, J & Salovey, P (1997): Whats is emotional intelligence? In Salovey, P & Sluyter, D. et al, (Eds) Emotional development and Emotional. Educational imptieation. New York. Basic Books. 3 - 34.

114 - Mayer, J., Salovey, p., & Caruso, D. (2000a): Models of emotional intelligence. In R.J. Sternberg (ED), Handbook of intelligence .Cambridge University Press. 396 - 420.

115 - Mayer, J (2001): Emotional Intelligence and Giftedness. Roeper Review, 23,131-137.

116 - Mehrabian, A. (2003) : Emotonal IntelligenFe Test & Optional Software. Avaliabl on the web at http:// www.Kaaj.com/ psych/scalaslei.htm .

117 - Murphy, A. Janeke, H. (2009) : The relationship between thinking styles and emotional intelligence: an exploratory study, *South African Journal of Psychology, Sep, Vol. 39, Issue 3,* 357 - 375.

118 - Newsome, S., Day, A., & Catano, v. (2000): Assessin the predictive validity of Emotonal Intelligence. Personality and Individual Differences, vol. 29, 1005 - 1016.

119 - O.Conner, J., & Raymond, M. (2003): Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: self-report versus ability – based measures. Available (on line):// A: EBSCO. Host. Htm.

120 - Park,K., park,H., & choe,H. (2005) : The Relationship Between Thining Styled and Scientific Giftedness in Korea : *Journal of Secondary Gifted Education,vol.16,(2- 3).*87-97.

121 - Petrides, k., Furnham. (2004) : The Role of Trait Emotional Intelligence in Acdemic Performance and Deviant

Behavior at school, *Journal of Personality and Individual Differences, 36,* 267 - 278 .

122 - Rippeth, R. (2003) : An investigation of relationship between emotional intelligence and family environment, ego development and alexthymia. *Dissertation Abstracts International, vol. 64 (2-A),* 410.

123 - Richburg, M. & Fletcher, T. (2002): Emotional intelligence: Directing achild's emotional education. *Child study Journal, vol. 32, No. 1,* 31 - 38.

124 - Satarso, T., Baggett, L., Sutarso, P., & Tapia, M. (1996): Effect of Gender and GPA on emotional intelligence. Paper presented at the annual meeting of the mind-south educational research association. Tuscaloosa: Alabama.

125 - Scott, A. (2001) : The Contribution of Emotional Intelligence to The Social and Acade Micsuccess of Gifted Adolescents, ADI, 62(1).1-81.

126 - Sosik, J, & Magerian, L. (1999) : Understanding Leaders Emotional Intelligence and Performance. *Group & Organization Management, Vol. 24, No.3,* 367 - 390.

127 - Sternberg, R. & Wagner (1992): Thinking Styles inventory, Unpublished test Yale University, New Havan, CT.

128 - Sternberg, R. (1997) : Thinking Styles : New York : Cambridge University press.

129 - Sternberg, R. (2002) : Thinking Styles, Reprinted Edition, U K A, Cambridg University Press.

130 - Sternberg, R., & Zhang, L. (2005) : Styles of thinking as abasis of Differentiated Instruction, *Theory In to Practice, Vol. 44, No. 3,* 34.

131 - Stoch, B. (1996): Getting to Heart of Performance improvement. Sep. vol.33, No.8, 6 - 13.

132 - Sheykholeslami, R., & Ahmadi, S. (2011): The relationship between emotional intelligence and academic satisfaction in students. *(English) Behavioral Science (20081324); summer, Vol. 5, Issue 2,* 135 - 142.

133 - Stottlemyer, B (2002) : An examination of Emotional Intelligence : its relationship to achievement and implications for Education . *Diss,abs,inter. Vol .63, No 2,* 572.

134 - Tapia, R. & Marsh (2003): Avalidation of The Emotional Intelligence Inventory, Paper Presented at The annual Meeting of The mind- south Educational Research Association.Biloxii,MS.November, 5-7.

135 - Thilam, L. & Kirby, S. (2002) : Is Emotional Intelligence and Advantage? An Exploration of the Impact of Emotional and General Intelligent On Individual Performance. *The Journal of Social Psychology, Vol. 124, No. 1,* 133 - 143.

136 - Woitaszewski, S. (2001): The contribution of emotional intelligence to the social and academic success of gifted adolescent, *Dissertation Abstracts International, (62, 1. A),* 81.

137 - Zhang, L. (2004) : Filed - Dependence/independence: Cognitive Style or Perceptual Ability - Validating Againts Thinking Styles and Academic Achievement, *Personality & Individual Differences, Vol. 37, No. 6,* 1295 - 1311.

138 - Zhang, L. (2006): Thinking Styles and the big five personality traits revisited. *Personality and Individual - Differences, Vol. 40, No. 6,* 1177 - 1187.

ملاحق البحث

ملحق (١) :أسماء السادة المحكمين لمقياس الذكاء الوجدانى وقائمـــة أســـاليب التفكير

ملحق (٢) : مقياس الذكاء الوجدانى

ملحق (٣) : قائمة أساليب التفكير

ملحق (١)

أسماء السادة المحكمين لمقياس الذكاء الوجداني وقائمة أساليب التفكير

ملحق (١)

اسماء السادة المحكمين المتخصصين فى علم النفس

لمقياس الذكاء الوجدانى وقائمة أساليب التفكير

م	الاسم	الوظيفة
١	أ.د/ محمد رياض أحمد	أستاذ ورئيس قسم علم النفس بكلية التربية – جامعة أسيوط .
٢	أ.د/ على أحمد سيد	أستاذ علم النفس التربوى بكلية التربية – جامعة أسيوط.
٣	أ.د/ صلاح الدين حسين الشريف	أستاذ علم النفس التربوى المتفرغ بكلية التربية – جامعة أسيوط
٤	أ.د/ إمام مصطفى سيد	أستاذ علم النفس التربوى المتفرغ بكلية التربية – جامعة أسيوط
٥	د/ صموئيل تامر بشرى	أستاذ الصحة النفسية المساعد بكلية التربية – جامعة أسيوط .
٦	د/ عفاف محمد أحمد	أستاذ الصحة النفسية المساعد بكلية التربية – جامعة أسيوط .
٧	د/ نور الهدى عمر محمد	أستاذ الصحة النفسية المساعد المتفرغ بكلية التربية – جامعة أسيوط .
٨	د/ رجب أحمد على	مدرس الصحة النفسية بكلية التربية – جامعة أسيوط .
٩	د/ منتصر صلاح عمر	مدرس علم النفس التربوى بكلية التربية – جامعة أسيوط .

جامعة أسيوط
كلية التربية
قسم علم النفس التربوى

ملحق (٢)

مقياس الذكاء الوجدانى

إعداد

نسمه كمال الدين حسين
معلمة دراسات اجتماعية
بإدارة الفتح التعليمية - محافظة أسيوط

إشراف

الأستاذ الدكتور
حمدى شاكر محمود
أستاذ الصحة النفسية
كلية التربية - جامعة أسيوط

الدكتور
خضر مخيمر أبو زيد
أستاذ علم النفس التربوى المساعد
كلية التربية - جامعة أسيوط

١٤٣٤ هـ / ٢٠١٣ م

مقياس الذكاء الوجداني

أولا : البيانات الشخصية :

الاسم : **المدرسة :**

الصف :

ثانيا : تعليمات المقياس :

أختي الطالبة :

- فيما يلي مجموعة من المواقف التى قد تحدث لك في الحياة وممارستها اليومية ، عليك قراءة كل موقف منها واختيار ما يتناسب مع رد فعلك في تلك المواقف . وذلك بوضع علامة (√) أمام الاختيار الذي تحدديه.

- تأكدى أن إجابتك فى موضع ثقة ، ولن تستخدم سوى لأغراض البحث العلمي ولن يطلع عليها أحد سوى الباحثة .

- لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، فقط اختاري ما يناسبك من الاختيارات المتاحة على كل موقف .

- هذا المقياس ليس له علاقة بدرجاتك فى المواد الدراسية .

وشكرا لحسن تعاونكم

الباحثة

١- عندما تشعرين بالضيق والحزن فإنك :

أ- تستطيعين تحديد سبب ضيقك وحزنك.

ب-لا تستطيع تحديد سبب حزنك .

ج-تظلين متضايقه وحزينة ولا تبحثين عن السبب .

٢ -عندما تكونين متوتره فإنك :

أ- تستطيعين إتخاذ قرارات هامة في حياتك .

ب- لا تستطيعين إتخاذ أى قرار .

ج- تؤجلين إتخاذ القرارات الهامة حتى تتحسن أحوالك النفسية .

٣-إذا كان هناك رحلة مدرسية فإنك :

أ - تسرعين للإشتراك بها .

ب - تتعرفين على تفاصيل الرحلة من المسئول عنها ثم تقررين .

ج- لا تشتركين بها.

٤- إذا خرجت في نزهة مع أسرتك ورأيت منظر الزهور والحدائق الجميل فإنك :

أ- تشعرين بسعادة لرؤية هذا المنظر .

ب-لا تشعرين بشئ.

ج- لا تنتبهين للمنظر نهائيا .

٥- عندما يطلب المعلم منك ومن مجموعة من زميلاتك تحديدابمشكلات التـــى تواجهونـهـــا داخل الفصل فإنك:

أ- تستطيعين وصف ما بداخلك .

ب- تتهربين من الموقف .

ج- تحاولين أن تستمعى لإحدى زميلاتك وتقولى كما تقول .

٦-عندما تواجهك مشكلة معينة فإنك :

أ- تتجاهلين هذة المشكلة .

ب- تستعينى بغيرك في حلها .

ج-تحددين السبب الرئيسي للمشكلة لتستطيعيى وضع الحل المناسب .

٧- إذا حدث موقف سيىء أمام عينيك لإحدى زميلاتك فإنك :

أ - تضطربين و لا تستطيعين فعل أى شيء .

ب - تتماسكين وتحاولين مساعدتها . ج - تقفين مكانك لتشاهدى ما سيحدث.

٨ - إذا ركبت سيارة لتذهبين لمكان معين واضطرت السيارة لظروف ما تغيير اتجاهها ولكنها ستصل لنفس المكان فإنك:

أ - تنزلين من السيارة وتبحثين عن أخرى .

ب - تتشاجرى مع سائق السيارة .

ج - تهدئين و تعرفين من السائق متى ستصل إلى المكان الذي ترغبين فى الذهاب إليه ثم تقررين.

٩- إذا تشاجرتى مع والدك صباحا قبل الذهاب إلى المدرسة فإنك :

أ- تنفجرين في أي زميلة من زميلاتك .

ب- تحاولين تهدئة نفسك قبل وصولك المدرسة .

ج-تتغيبين عن المدرسة لأنك تجدى صعوبة فى تهدئة نفسك .

١٠- إذا تحدثت مع إحدى زميلاتك في مشكلة تخصك ، ثم عرفت بعد ذلك أنها تحدثت عن مشكلتك مع زميلة آخرى فإنك :

أ- تطلبين منها تفسير لماذا فعلت ذلك ثم تقررين ماذا تفعلين معها .

ب- تغضبين وتذهبين للتشاجر معها .

ج- تقولين لزميلاتك إنها سيئة و لا تصلح كصديقة .

١١- إذا أغضبتك إحدى زميلاتك بكلامها فإنك :

أ- تقومين بضربها .

ب-تتعرفين منها على سبب قولها هذا الكلام .

ج-تتجاهلينها ولا تردى عليها .

١٢- إذا كنت في حصة التربية الرياضية وأثناء لعبك مع زميلاتك تشاجرت أنت وزميلتك فغضبت منها فإنك :

أ - تضربينها .

ب - تتركين اللعب مع زميلاتك .

ج - تعطين نفسك وقتا للراحة وتواصلين اللعب بعد أن تهدأى مع الآخرين .

١٣- اشتركت في عرض مسرحية مدرسية مع زميلاتك وكان الجميع معجبون بعرضك ؛ لكنك حصلت على المركز الثالث من قبل لجنة التحكيم فإنك :

أ- تنفعلى على أعضاء لجنة التحكيم وتقولين أنهم أخطئوا بجعلك المركز الثالث .

ب- تقنعى نفسك بأن عرضك لا يستحق المركز الأول .

ج - تنسى الهزيمة وتحاولين الإستفادة من طريقة العرض الفائز .

١٤- دخلت في نقاش مع صديقة مقربة لك ولكن احتد النقاش بينكما لدرجة أنك مضطرة لقول أشياء وألفاظ جارحة لها فانك :

أ- تخبرينها بأنك غاضبة جدا وتؤجلين النقاش لوقت آخر .

ب- تسيطرين على غضبك وتستمرين في النقاش مع صديقتك .

ج - تقولين ما يخطر ببالك وتعيشين في عاصفة النقاش .

١٥-إذا أقيمت حفلة في المدرسة وطلب منك المشاركة فيها فإنك:

أ- تشتركين سريعا في الحفل .

ب- لا تشتركين فى الحفل ج - تعرفين الدور المطلوب منك ثم تقررين .

١٦-إذا كان لديك فكرة لحل مسالة في الفصل مخالفة لحل مدرسك فانك :

أ - تعرضيها ولا تترددين .

ب - تحتفظين بها لنفسك .

ج - تترددين في عرضها .

١٧- عندما يكلفك معلمك بالقيام ببعض الواجبات المدرسية فإنك :

أ- لا تقومين بعملها .

ب - تقومين بتجزئتها حتى تستطيعى القيام بها .

ج - تتغيبين عن المدرسة في اليوم التالي .

١٨- عندما تكونين محبطة أو مهمومة فإنك :

أ - تستطيعين التخلص من هذه الحالة بسهولة .

ب - تستغرقين وقتا طويلا لتكون بحالتك الطبيعية .

ج - تحاول التخلص من حالتك بفعل شيء تحبينه أو زيارة صديقة .

١٩ - عندما تتغلب على عادة سيئة كانت ملازمة لك فإنك :

أ - تشعرين بالفرح والتفاؤل .

ب - تتبعين عادة أخرى حميدة حتى لا تعودين للعادة السيئة مرة أخرى .

ج - لا تشعرين بأى تغير فى حياتك .

٢٠- إذا كنت تمارسين رياضة تحبينها ولكنك فشلت فى تسجيل مركز بها فإنك :

أ - تبحثين عن أى رياضة أخرى لتمارسيها.

ب - تحاولين مرة أخرى حتى تنجحى .

ج - تتركين ممارسة الرياضة .

٢١- إذا واجهتك بعض الظروف الأسرية التى تعيق استكمالك للتعليم فإنك :

أ- تستسلمين لهذه الظروف .

ب- تستعين بآخرين لمساعدتك .

ج- تحاولين التكيف مع هذه الظروف وتسعين جاهده لتحقيق ما تريدين .

٢٢ - عندما تنتقلين إلى فصل فى مدرستك ليس لك فيه أصدقاء فإنك :

أ- تستمرين فى الفصل حتى تكونى صداقات .

ب- تستمرين فى الفصل ولا تكلمين أحدا .

ج- تقررين التحويل من هذا الفصل .

٢٣- إذا كنت جالسة مع صديقتك فى منزلها تتحدثا فى عدة موضـوعات وفجـأة أهانتـك صديقتك أثناء الحوار فإنك:

أ - تتركين بيتها سريعا ولا تزورينها مرة آخرى .

ب- تهينيها لأنها أهانتك .

ج - تتركينها وفى اليوم التالى تسأليها لماذا فعلت ذلك .

٢٤- إذا كانت مدرستك قريبة من جمعية ترعى الأطفال الأيتام فإنك :

أ - تذهبين وتتبرعين بما تستطيعين .

ب - تساعديهم وتدع كل أصدقاءك لمساعدتهم .

ج - لا تنتبهين للأمر نهائيا .

٢٥- إذا أقامت صديقتك حفل بمناسبة نجاحها وقامت بدعوتك فإنك :

أ- تذهبين تلبية لدعوتها فقط .

ب - تذهبين لمشاركتها فرحتها وتفرحين معه .

ج - لا تذهبين وتقولين أن هذا الاحتفال لا داعى له .

٢٦- عندما تطلب منك إحدى زميلاتك مساعدتها بأن تشرحى لها درس من الدروس لم تفهمه فإنك:

أ – تلبين طلبها وأنت مسرورة .

ب – تقولين لها أنك مشغولة ولا تستطيعين .

ج – تذهبين وتخبرين معلمك حتى يعاقبها على عدم تركيزها .

٢٧ – عندما تريدين الاشتراك مع زميلاتك في جماعة نشاط معينة في المدرسة فإنك :

أ – تجدين كثير من زميلاتك ترحبن بمشاركتك معهن .

ب – يرفض بعض أعضاء الجماعة من زميلاتك انضمامك إليهن .

ج – تقبل بعض زميلاتك انضمامك للجماعة ولكن دون أن يكن مسرورات .

٢٨- أثناء حديثك مع صديقاتك سمعت منهم ألفاظا غير مقبولة يرددونها فيما بينهم وهم يضحكون فإنك :

أ – تتحدثين معهم بنفس ألفاظهم .

ب – تنفعلين عليهم .

ج – تنصحيهن بالكف عن هذه الألفاظ لأن هناك خطوط بين الأصدقاء لا يجب تجاوزها .

٢٩- ترأست فريق عمل مكلف بحل مشاكل فصلك فإنك :

أ – تضعين بمفردك برنامج العمل وتطلبين من أعضاء الفريق تنفيذه دون مناقشة .

ب – تجعلين كل فرد من أفراد الجماعة ينفذ ما يراه مناسبا لحل مشكلات الفصل .

ج – ترسمين خطة لبرنامج العمل وتناقشين بنوده مع أعضاء الفريق للوصول إلى أفضل الحلول .

٣٠ - عند مواجهة شخص غاضب فإنك :

أ - تستطيعين أن تتعاملى معه .

ب - لا تتعاملين معه إطلاقا .

ج - تنتظرين حتى يهدأ ثم تتحدثين معه .

٣١- إذا تشاجر اثنتان من صديقاتك فإنك :

أ - تتركيهن لأنك لست طرفا فى الشجار .

ب - تقفين مكانك لتشاهدى من الفائز .

ج- تحاولين فض الشاجر بينهما .

٣٢- إذا قابلت زميلة جديدة فى المدرسة فإنك :

أ - لا تتعاملين معه .

ب - تذهبين سريعا للتعرف عليها .

ج - تنتظرين لترى تعاملاتها مع الآخرين .

٣٣- إذا اشتركت فى جماعة الإذاعة المدرسية فإنك :

أ - تستطيعين التعامل بلطف مع أعضاء الجماعة .

ب - تنسحبين من الجماعة لأنك غير قادرة على التعامل مع أعضائها .

ج - تقومين باداء الدور المطلوب منك فقط دون الاندماج مع أعضائها .

٣٤- إذا تشاجرت أنت وزميلتك ، ثم شعرت فى اليوم التالى بأنك مخطئة فى حقها فإنك:

أ - تذهبين وتعتذرين لها .

ب - تحاولين التغلب على هذا الشعور.

ج - لا تهتمين بأمرها لأنك لا تحبين الاعتذار.

٣٥- تغيبت إحدى صديقاتك عن المدرسة وعلمت أنها مريضة فإنك :

أ - لا يهمك أمرها .

ب - تذهبين لزيارتها .

ج - تنتظرين حتى تعود إلى المدرسة وتسألى عن صحتها .

جامعة أسيوط
كلية التربية
قسم علم النفس التربوى

ملحق (٣)

قائمة أساليب التفكير

إعداد

نسمه كمال الدين حسين
معلمة دراسات اجتماعية
بإدارة الفتح التعليمية - محافظة أسيوط

إشراف

الأستاذ الدكتور
حمدى شاكر محمود
أستاذ الصحة النفسية
كلية التربية - جامعة أسيوط

الدكتور
خضر مخيمر أبو زيد
أستاذ علم النفس التربوى المساعد
كلية التربية - جامعة أسيوط

١٤٣٤ هـ / ٢٠١٣ م

قائمة أساليب التفكير

أولا : البيانات الشخصية :

الاسم : **المدرسة :**

الصف :

ثانيا : التعليمات :

- تتضمن هذة القائمة (66) عبارة تشير إلى الاستيراتيجيات والطرق المختلفة التى يستخدمها الفرد فى حل المشكلات وأداء المهام وفى اتخاذ القرارات ، اقرأ كل عبارة جيدا ثم قرر إلى أى حد تنطبق هذة العبارة على الطرق التى تستخدمها فى أداء الأشياء بالمنزل أو المدرسة أو مع أصدقائك من خلال الاستجابات التالية .

- ضعى علامة (√) أمام الإجابة التى تنطبق عليك من الإجابات الخمس التالية (تنطبق على تماما – تنطبق على كثيرا – تنطبق على أحيانا – تنطبق على قليلا – لاتنطبق على إطلاقا) .

- القائمة ليس لها علاقة بدرجاتك فى المواد الدراسية .

- لا توجد إجابة صحيحة وإجابة خاطئة ، فالإجابة الصحيحة هى التى تعبر عن وجهة نظرك بدقة .

- ينبغى أن تجيبى عن كل العبارات ، مع العلم أن الإجابات ستحاط بالسرية التامة و لا يطلع عليها أحد سوى الباحثة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمى .

وشكرا لحسن تعاونكم

الباحثة

م	العبارة	لا تنطبق على اطلاقا	تنطبق على قليلا	تنطبق على أحيانا	تنطبق على كثيرا	تنطبق على تماما
١	أحب أن أجرب أفكارى وأراقب مـدى نجاحها .					
٢	أفضل تجريب طرقا جديـدة لحـل مـا يواجهنى من مشكلات.					
٣	أفضل أن أؤدى الأشياء بطرق جديدة لم يتطرق إليها الآخرون فى الماضى.					
٤	أفضل تغيير الروتين لتحسين طريقتـى فى اداء مهامى .					
٥	أميل إلى الاعتراض على الأفكار القديمة وأبحث عن أساليب جديدة .					
٦	أفضل أن أبحث عن معلومـات جديـدة تخص موضوعاتى الدراسية .					
٧	استمتع بأداء الأشياء التى تتم فى ضـوء تعليمات محددة .					
٨	عندما أقود زميلاتى فى نشاط ما، فإننى أتبع الطرق التى استخدمت من قبل .					
٩	أفضل المواقف التى تتيح لـى اتبـاع مجموعة من القواعد المحددة.					
١٠	أفضل التعامل مع المهام والمشكلات التى لها قواعد ثابتة.					
١١	أفضل التعامل مع الأنشطة التـى لهـا هدف وخطة محددان .					
١٢	أهتم بإتباع التعليمات عند تنفيذ أى مهمة يكلفنى بها معلمى .					
١٣	أركز على التفاصيل والحقائق أكثر مـن الصورة العامة للموضوع .					

م	العبارة	لا تنطبق على اطلاقا	تنطبق على قليلا	تنطبق على أحيانا	تنطبق على كثيرا	تنطبق على تماما
١٤	عند اشتراكى مع زميلاتى فى عمل نشاط ما أميل إلى تقييمه قبل أن يقيمه معلمى .					
١٥	عند مواجهتى مشكلة ما ، يكون لدى إحساس قوى بالقدرة على التعامل معها .					
١٦	أستمتع بالأعمال التى تتيح لى نقد و تقييم الآخرين .					
١٧	أحب عند اتخاذ قرار ما أن أقارنة بوجهة النظر المخالفة له.					
١٨	أفضل الأنشطة التى تسمح لى بعمل تحليلات ومقارنات .					
١٩	عند التحدث فى موضوع معين ، أركز على فكرة رئيسية واحدة .					
٢٠	أميل إلى التركيزعلى الهدف الرئيسى فقط عند قيامى بشئ ما.					
٢١	أفضل أن أركز على أداء عمل واحد فقط فى الوقت المحدد لذلك .					
٢٢	أهتم كثيرا بالأثر العام لما أقوم به من أعمال أكثرمن اهتمامى بالتفاصيل.					
٢٣	يجب أن أنهى العمل الذى أقوم به قبل أن أبدأ فى عمل آخر.					
٢٤	أميل عند محاولتى القيام بعدة أشياء التركيز على عمل واحد فقط .					
٢٥	أقوم بترتيب أنشطتى المدرسية حسب أهميتها قبل تنفيذها.					

م	العبارة	لا تنطبق على اطلاقا	تنطبق على قليلا	تنطبق على أحيانا	تنطبق على كثيرا	تنطبق على تماما
٢٦	لدى إحساس واضح فى ترتيب وحل المشكلات طبقا لأهميتها .					
٢٧	عندما يكون لزاما على أداء مجموعة من الأشياء المهمة ، فإننى أقوم بأداء أكثرها أهمية بالنسبة لى ولزملائى .					
٢٨	لو أن هناك أشياء مهمة كثيرة على أن أؤديها ، فإنى أؤدى أكثرها أهمية لى .					
٢٩	أفضل المواقف التى أستطيع فيها المقارنة بين الطرق المختلفة لحل المشكلات .					
٣٠	أرتب حلى للمشكلات اعتمادا على إحساسى بأهمية كل منها.					
٣١	أقوم بإنجاز الكثير من الأشياء ولكن دون مراعاة الوقت.					
٣٢	أميل إلى فعل عدة أشياء فى نفس الوقت					
٣٣	انظر إلى كل المهام على نفس القدر من الأهمية .					
٣٤	عندما أجد نفسى مطالبا بفعل عدة أشياء هامة ، فإنى أحاول إنجاز أكبر قدر منها.					
٣٥	أميل إلى معالجة كل أنواع المشكلات سواء هامة أو قليلة الأهمية .					
٣٦	عند أدائى عدة مهام أستطيع الإنتقال بسهولة بينها .					
٣٧	أولى اهتماما قليلا بالتفاصيل في الموضوعات التى تواجهنى.					

م	العبارة	لا تنطبق على اطلاقا	تنطبق على قليلا	تنطبق على أحيانا	تنطبق على كثيرا	تنطبق على تماما
٣٨	عند مناقشة أى فكرة مـع زميلاتـى ، فإننى أتناولها فى ضوء كل ما يتطـرق إلى ذهنى.					
٣٩	عندما أبدأ فى مذاكرة دروسى لا أحدد ما أريد مذاكرته.					
٤٠	عند الإجابة على أسئلة معلمى ، لا استطيع ترتيب عناصر لإجابتى.					
٤١	عند وقوعى فى مشكلة معينـة ، أقـوم بفعل أى شئ لمحاولة حلها دون دراسة لهذة الحلول .					
٤٢	أبدأ بعمل ما يخطر علـى بـالى مـن الواجبات الكثيرة المكلفة بها دون ترتيب.					
٤٣	أفضل المواقف التى تتيح لى اسـتخدام أفكارى الخاصة دون الاعتمـاد علـى الآخرين .					
٤٤	أفضل الأنشطة التى يمكننى أن انجزها كاملة معتمدا على نفسى.					
٤٥	لاأقبل أفكار الآخرين لمساعدتى فى حل مشكلاتى.					
٤٦	عند أدائى لمهمة ما ، فإنى أميل أن أبدا بآرائى الخاصة .					
٤٧	عند محاولتى إتخاذ قرار ، أعتمد علـى تقديرى الخاص للموقف .					
٤٨	أفضل التعامل مع مشكلات محددة أكثر من التعامل مع مشكلات عامة.					

م	العبارة	لا تنطبق على اطلاقا	تنطبق على قليلا	تنطبق على أحيانا	تنطبق على كثيرا	تنطبق على تماما
٤٩	فى حالة طلب معلمى التعبير عن المشكلات التى تواجهنا فى المدرسة أفضل أن أمزج أفكارى مع أفكار الآخرين .					
٥٠	أفضل ممارسة السلوكيات التى تجد قبولا واستحسانا لدى أسرتى وزميلاتى .					
٥١	أفضل الأشتراك فى الأنشطة التى تتيح لى التفاعل مع الآخرين كعضوة منهم.					
٥٢	عند القيام بعمل بحث فى موضوع ما ، فإنى أفضل تبادل الآراء مع الآخرين بخصوصة.					
٥٣	أفضل المواقف التى تتيح لى التفاعل مع زميلاتى .					
٥٤	عندما أقوم بعمل شئ ما ، فإننى أركز على الجوانب الأكثر أهمية لغيرى .					
٥٥	أفضل الموضوعات الدراسية التى تمكننى أن أدرس وأقارن فيها بين وجهات النظر.					
٥٦	أفضل المهام التى تسمح لى بالتجريب عدة مرات .					
٥٧	أفضل اختيار موضوعات جديدة غير تقليدية عند عمل أبحاثى.					
٥٨	أفضل الاشتراك بالأنشطة الغريبة التى تخرج عن نطاق المألوف.					
٥٩	أفضل استخدام مواد غريبة لعمل أنشطة المواد الدراسية .					

م	العبارة	لا تنطبق على اطلاقا	تنطبق على قليلا	تنطبق على أحيانا	تنطبق على كثيرا	تنطبق على تماما
٦٠	أحاول التعرف على كل جديد من حولي					
٦١	لابد أن انتهى من أى عمل أؤدية قبل أن أبدأ فى غيره .					
٦٢	أفضل حل مشكلاتى بطريقة مألوفة (تقليدية) .					
٦٣	عند القيام بممارسة نشاط ما أفضل اتباع تعليمات معلمى مهما حدث .					
٦٤	أفضل الاستماع إلى شرح معلمى دون مشاركة أثناء الحصة .					
٦٥	لا أحبذ طرق التدريس المعتمدة على المناقشة والتعاون بين زملائى داخل الفصل .					
٦٦	أرى أن الكتب المدرسية هى المصدر الوحيد للحصول على أعلى الدرجات فى الاختبارات المدرسية .					

ملخص البحث باللغة العربية

ملخص البحث

ملخص البحث باللغة العربية

١- مشكلة البحث :

ظهرت مشكلة البحث الحالى من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية :

١- ما العلاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب التفكير لدى الطالبات المتفوقات ؟

٢- ما العلاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب التفكير لدى الطالبات العاديات ؟

٣- ما هى أساليب التفكير المفضلة لدي الطالبات المتفوقات ؟

٤- ما هى أساليب التفكير المفضلة لدي الطالبات العاديات؟

٥- ما هى أساليب التفكير التى تفضلها الطالبات تبعاً لمستوى التحصيل (متفوقات، عاديات)؟

٢- أهداف البحث :

يهدف البحث الحالى إلى :

١- تحديد العلاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب التفكير لدى الطالبات المتفوقات .

٢- تحديد العلاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب التفكير لدى الطالبات العاديات .

٣- التعرف على أساليب التفكير التي تستخدمها الطالبات المتفوقات .

٤- التعرف على أساليب التفكير التى تستخدمها الطالبات العاديات .

٥- تحديد أساليب التفكير التى تفضلها الطالبات تبعا لمستوى التحصيل (متفوقات ، عاديات) .

٣-عينة البحث :

تكونت من (١٥٠) طالبة من الطالبات المتفوقات والعاديات تحصيليا بالصف الثانى الإعدادى بمدرستى خالد بن الوليد الإعدادية بنات، وأبى بكر الصديق الإعدادية المشتركة التابعتان لإدارة الفتح التعليمية بمحافظة أسيوط خلال الفصل الدراسى الثانى من العام الدراسى ٢٠١٣/٢٠١٢ ، بمتوسط عمرى بلغ (١٦٦.١١) شهر ، وانحراف معيارى (٧.٦٥٩) ، وتم اختيار العينة وفقا للآتى :

الطالبات المتفوقات تحصيليا :

الطالبات اللاتى يتميزن بأداء تحصيلى دراسى مرتفع أكثر من ٨٥%، وذلك بمؤشر النسبة العامة للتحصيل فى السنوات الدراسية السابقة.

الطالبات العاديات تحصيليا :

الطالبات اللاتى يتميزن بأداء تحصيلى دراسى أقل من ٨٥%، وذلك بمؤشر النسبة العامة للتحصيل فى السنوات الدراسية السابقة.

٤- أدوات البحث :

١- اختبار الذكاء الوجدانى : إعداد الباحثة

٢- قائمة أساليب التفكير : إعداد الباحثة

٥- الأساليب الإحصائية :

تم معالجة البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية :

- المتوسطات الحسابية.
- الانحرافات المعيارية.
- معامل ارتباط بيرسون .
- اختبار "ت" (T-test).

٦- فروض البحث :

١- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الوجدانى وأساليب التفكير لدى الطالبات المتفوقات.

٢- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الوجدانى وأساليب التفكير لدى الطالبات العاديات.

٣- تتمايز أساليب التفكير لدي عينة من الطالبات المتفوقات.

٤- تتمايز أساليب التفكير لدي عينة من الطالبات العاديات.

٥- تختلف الطالبات في تفضيلهن لأساليب التفكير المحددة تبعاً لمستوى التحصيل (متفوقات، عاديات).

٧- نتائج البحث :

توصل البحث إلى النتائج الآتية :

١- وجود علاقة ارتباطيه بين بعض أبعاد الذكاء الوجداني وأساليب التفكير (التشريعى، التنفيذي، الحكمى ، الهرمى ، الأقلى) دالة عند مستوى ٠.٠٥ ومستوى ٠.٠١، وعلاقة ارتباطية بين مكون واحد من مكونات الذكاء الوجدانى وأساليب التفكير (الفوضوى، المحافظ) وهى دالة عند مستوى ٠.٠٥ ، وعلاقة ارتباطية بين بعدين من أبعاد الذكاء الوجدانى وأساليب التفكير (الخارجى، المتحرر) وهى دالة عند مستوى ٠.٠٥ ومستوى ٠.٠١ ، وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أبعاد الذكاء الوجدانى الخمسة والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجدانى وكلا من أساليب التفكير (الملكى و الداخلى) . وتفسر هذة الارتباطات إلى حد ما أن هناك علاقة بين بعض أبعاد الذكاء الوجدانى والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجدانى وبين بعض أساليب التفكير لدى الطالبات المتفوقات عينة الدراسة وبذلك نستنتج أن الطالبات المتفوقات يتمتعن بمستوى ذكاء وجدانى مرتفع .

٢- وجود علاقة ارتباطية بين بعدين من أبعاد الذكاء الوجدانى وأساليب التفكير (التشريعى ، المتحرر) وهى دالة عند مستوى ٠.٠٥ ، وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين أبعاد الذكاء الوجدانى الخمسة ومقياس الذكاء الوجدانى ككل وأساليب التفكير الأخرى (التنفيذى، الحكمى، الملكى، الهرمى، الأقلى، الفوضوى، الداخلى، الخارجى، والمحافظ) وتثبت هذة النتيجة أن معاملات الارتباط بين أبعاد الذكاء الوجدانى وأساليب التفكير ضعيفة، وبالرغم من دلالتها الإحصائية إلا أنها ليست مؤشرا على وجود علاقة ارتباطية قوية بين مكونات الذكاء الوجدانى وأساليب التفكير لدى الطالبات العاديات، وتثبت أيضا أن الطالبات العاديات يتمتعن بمستوى ذكاء وجدانى منخفض عن غيرهن من الطالبات المتفوقات .

٣- تباينت الطالبات المتفوقات فى قوة تفضيلهن لأساليب التفكير، وقد اتضح ذلك من تفاوت المتوسطات الحسابية لأساليب التفكير المحددة ، حيث جاء أكثر أساليب التفكير شيوعا الأسلوب الهرمى بمتوسط (٢٢.٩٩) وإنحراف معيارى (٣.٦٥) ، يليه الأسلوب الخارجى بمتوسط (٢٢.١١) وإنحراف معيارى (٣.٧٩) ، ويليه الأسلوب التشريعى بمتوسط

(٢١.٦٧) وإنحراف معيارى (٤.٠٦) ، وأقلها شيوعا كان الأسلوب الفوضوى بمتوسط (١٤.١٧) وإنحراف معيارى (٤.٤٣) ، وهذه النتائج تبين التباعد بين الأسلوب الأول الأكثر تفضيلا لدى الطالبات المتفوقات وهو الأسلوب الهرمى والأسلوب الأقل تفضيلاً لديهن وهو الأسلوب الفوضوى، وتثبت هذة النتيجة أن أساليب التفكير المفضلة لدى الطالبات المتفوقات عينة البحث هى أساليب التفكير (الهرمى ، الخارجى ، التشريعى) وأقلها تفضيلا الأسلوب الفوضوى .

٤- تباينت الطالبات العاديات في قوة تفضيلهن لأساليب التفكير، وقد اتضح ذلك من تفاوت المتوسطات الحسابية لأساليب التفكير المحددة، حيث جاء أكثر الأساليب شيوعاً هو الأسلوب الهرمي بمتوسط (٢١.٧٣)، وإنحراف معياري (٤.٠١)، يليه الأسلوب الخارجى بمتوسط (٢١.٠٠) وإنحراف معياري (٣.٨٠) ويليه الأسلوب التنفيذى بمتوسط (١٩.٤٧) وإنحراف معيارى (٤.٣٣)، ، وأخيرا الأسلوب الفوضوى بمتوسط (١٦.٢٠) وإنحراف معيارى (٥.٠٧) ، وهذه النتائج تبين التباعد بين الأسلوب الأول الأكثر تفضيلا لدى الطالبات العاديات وهو الأسلوب الهرمى والأسلوب الأقل تفضيلاً لديهن وهو الأسلوب الفوضوى، وتبين هذة النتيجة أيضا أن الطالبات العاديات فضلن بعض أساليب التفكير التى فضلهن الطالبات المتفوقات كأسلوب التفكير الهرمى وأسلوب التفكير الخارجى ، كما تبين أن الطالبات العاديات فضلن أسلوب التفكير التنفيذى، وبمراجعة خصائص هذا الأسلوب وجد أن أصحابه يميلون إلى اتباع الطرق المحددة مسبقا لحل المشكلات دون التفكير في حلول جديدة، وتطبيق القواعد وتنفيذها كما وضعت .

٥- تباينت الطالبات في قوة تفضيلهن لأساليب التفكير تبعاً لمستوى التحصيل (متفوقات ، عاديات) ، حيث بلغت قيمة (ت) بين الطالبات المتفوقات والطالبات العاديات عينة البحث بالنسبة لأساليب التفكير التشريعى، الحكمى، الهرمى، والمتحرر (٤.١٦٠، ٢.٧٣٧ ، ٢.٠٠٠، ٣.٢٦٢) وهى دالة عند مستوى (٠.٠١،٠.٠٥،٠.٠١،٠.٠١) على التوالى لصالح الطالبات المتفوقات وبمراجعة خصائص هذة الأساليب وجد أنها أساليب ابتكارية يفضل أصحابها التجديد والابتكار ، وتحليل وتقييم الأشياء، وتنظيم الأولويات في حل مشكلاتهم ، واتخاذ القرارات والذهاب فيما وراء القوانين والاجراءات لتحقيق أقصى تغيير ممكن، كما بلغت قيمة (ت) بين الطالبات المتفوقات والطالبات العاديات بالنسبة لأساليب التفكير الفوضوى والمحافظ (٢.٦٠٦، ٢.١١٨) وهى دالة عند مستوى (٠.٠١ ،

٠.٠٠٥) على التوالى لصالح الطالبات العاديات وبمراجعة خصائص هذة الأساليب وجد أن أصحابها يفضلون معالجة المشكلات بطريق عشوائية، والتمسك بالقوانين والاجراءات عند تنفيذ المهام، وتجنب المواقف الغامضة، أما عن أساليب التفكير (التنفيذى ، الملكى ، الأقلى ، الداخلى ، الخارجى) فلم توجد فروق دالة بين الطالبات المتفوقات والعاديات لصالح أى منهن حيث كانت قيم "ت" (١.٥٥٢ ، ٠.٩٧٣ ، ١.٣٢١ ، ١.٨٦٨ ، ١.٧٨٤) على التوالى وهى غير دالة إحصائيا .

ملخص البحث باللغة الإنجليزية

Assuit University
Faculty of Education
Educational Psychology Department

Emotional Intelligence and its relationship to Thinking styles for a sample of female students at the Preparatory Stage who are academically Superior and Normal

A Thesis
Presented by

Nesma Kmal El-Deen Hussien

As a Partial fulfillment of the Master Degree in Education
(Educational Psychology)

Supervised by

Prof. Dr. Hamdy Shaker Mahmoud

Prof. and Head of
Psychological Health
Faculity of Education
Assuit University

Dr. Khidr Mekhemer Abu Zeed

Assistant Professor of
Educational Psychology
Faculity of Education
Assuit University

2013

thinking styles (executive, judgical, monarchic, hierarchical, oligarchic, anarchic, internal, external, and conservative).
These results prove that the correlation coefficients between the components of emotional intelligence and thinking styles are weak, and in spite of its significance, but it is not an indication of the presence of a strong correlation between the components of emotional intelligence and thinking styles for normal female students. Theses results, also, prove that the normal female students have low level of emotional intelligence in comparison with the superior female students.

3 - There is a difference among superior female students in their preferences of thinking styles. This was evident from the disparity means of thinking styles, as the results show that the most commonly used style is the hierarchical style (M=22.99, SD=3.65), then the external style (M=22.11, SD=3.79), followed by the legislative style (M=21.67,SD=4.06), and the less common is the anarchic style (M=14.17,SD=4.43).

These results show the gap between the most preferred style (Hierarchical) for superior female students and the less common style(anarchic), these results prove that the favorite thinking styles for superior female are: the hierarchical, external, legislative styles, and the least preferred styles is the anarchic one.

4 - There is a difference among normal female students in their preferences of thinking styles. This was evident from the disparity means of thinking styles, as the results show that the most commonly used style is hierarchical style (M=21.73, SD=4.01), then the external style (M=21.00, SD=3.80), followed by the executive style (M=19.474.33), and, finally, the anarchic style (M=16.20,SD=5.07).

These results show the gap between the most common style(hierarchical) preferred by the normal female students, and the less common preferred style(anarchic).These results ,also, prove that the normal female students preferred some thinking styles favored by the superior female students such as: the hierarchical and the external styles. These results, also, show that the normal female students preferred the executive style and this style characterizes with that their owners tend to follow specific ways in advance to solve problems without thinking of new solutions, and applying and implementing the rules as they are.

5 - There is a difference among female students in their preferences of thinking styles according to the level of achievement (superior, ordinary), as the value of t-test among superior and normal female students for thinking styles : legislative, judgical, hierarchical, and liberal was (4.160,p=0.01; 2.737,p=0.01; 2.000,p=0.05; 3.262,p=0.01) respectively , in favor of superior female students. The characteristics of these styles are : they are innovative styles , their owners prefer renewal and innovation, analyzing and evaluating things, organizing priorities in solving their problems, and making decisions and going beyond the laws and procedures to achieve the maximum possible change.

The value of t-test among superior and normal female students for thinking styles : anarchic and conservative was : (2.606,p=0.01; 2.118,p=0.05) respectively, in favor of normal female students. The characteristics of these styles are : the owners prefer to solve the problems randomly , stick laws and procedures when performing tasks, and avoid situations mysterious.

There is no significance between normal and superior female students in the executive, monarchic, oligarchic, internal , and external styles; where the values of "T" test was (1.552, 0.973, 1.321, 1.868, 1.784), respectively, which is not statistically significant .

Summary of the study

The current research aimed at : determining the relationship between emotional intelligence and thinking styles among Superior and normal female students, identifying thinking styles that are used by Superior and normal female students, and identifying thinking styles that students prefer depending on the level of achievement (superior , normal).

The sample consisted of Superior and normal female students in the second grade at the preparatory stage from : Khalid bin Waleed Preparatory Girls school and Abu Bakr preparatory Joint school at El Fath Educational Directorate in Assiut Governorate during the second semester of the academic year 2012/2013. The sample has been chosen according to the following criteria:

- **Superior Students:** are the students who have got score higher than 85% in the previous two academic years.

- **Normal students:** are the students who have got score less than 85% in the previous two academic years.

The researcher prepared some tools necessary for the objectives of the research, which include: emotional intelligence scale, thinking styles questionnaire. The following statistical methods were applied to get the results : mean, standard deviations, T-test, and Pearson correlation coefficient.

The researcher suggested the following hypotheses for the Current research:

1- There is a statistically significant correlation between emotional intelligence and thinking styles among superior students.

2- There is a statistically significant correlation between emotional intelligence and thinking styles among normal students.
3- The thinking styles differentiate among the sample of superior female students.
4- The thinking styles differentiate among the sample of normal female students.
5-Female students differentiate in preferring specific thinking styles depending on the level of achievement (superior or normal).

The results of the study showed that:

1 - There is a correlation between some components of emotional intelligence and thinking styles (legislative, executive, judgical, hierarchical , and oligarchic) at the level of 0.05 and the level of 0.01. There is, also, correlation between one of the components of emotional intelligence and thinking styles (anarchic, conservative), at the level of 0.05 . There is a correlation between two components of emotional intelligence and thinking styles (external, liberal) at the level of 0.05 and the level of 0.01, and there is no significant correlation between the five dimensions of emotional intelligence and the total score of emotional intelligence scale and thinking styles (monarchic and internal).

These results explain that there is a relationship between some dimensions of emotional intelligence and its total score and some thinking styles for superior female students and thus conclude that the superior students have high level of emotional intelligence .

2 - There is a correlation between the two components of emotional intelligence and thinking styles (legislative, liberal) at the level of 0.05. There is no significant correlation between the five components of emotional intelligence and emotional intelligence scale as a whole and